



Mafalda Sofia Gomes
da Silva Alves

Nº 130139027

**A Relação com a Família nos
Contextos de Creche e Jardim-de-
Infância**

Sub-título: Conceções e práticas das equipas
pedagógicas

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

2015

Versão Final

Candidata: Mafalda Sofia Gomes da Silva Alves

**Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira
Pires**

Agradecimentos

À minha orientadora Ana Luísa de Oliveira Pires, enquanto professora e orientadora, pela compreensão e paciência, durante a elaboração deste relatório. Pela reflexão que me ajudou a fazer e por todo o incentivo.

A todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Setúbal, por todos os conhecimentos, experiências e vivências que me proporcionaram durante todos estes anos.

Às instituições onde tive o grande prazer de estagiar, por tão bem me receberem e integrarem. Às educadoras cooperantes por toda a ajuda, carinho, e por me darem a possibilidade de ter acesso aos seus sábios e experientes conhecimentos na área. Aos restantes elementos das equipas de sala, que também se revelaram bastante importantes para mim.

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar neste percurso, todas elas foram importantes e ajudaram-me a crescer emocional e profissionalmente. Um grande agradecimento também às famílias das crianças, pela compreensão, apreço e pela ajuda que me deram.

A todos os meus colegas e amigos que fizeram parte deste meu percurso académico, por todo o apoio incondicional, carinho e amizade.

À minha Crew, por toda a infinita paciência e crença em mim. Por cada minuto de apoio e incentivo que se revelaram cruciais.

À Renata por sempre se mostrar disponível em ajudar-me com qualquer coisa que eu precisasse e também por toda a ajuda e encorajamento.

À minha Carolina, por nunca desistir de mim, estar infinitamente do meu lado e por saber do que eu preciso para conseguir sempre seguir em frente. Por me conhecer tão bem e por fazer parte da minha vida.

Ao meu Pedrinho, que se tornou na mais insistente das pessoas, que não me largou um único dia até que este relatório estivesse terminado, por toda a paciência que demonstrou ter e por todo o incentivo que me deu, por sempre acreditar em mim e sempre me apoiar.

Um agradecimento especial aos meus pais, por me terem proporcionado a minha formação, por acreditarem sempre em mim e insistirem comigo para nunca desistir.

A todos os mencionados, os meus sinceros agradecimentos, só com vocês a meu lado isto foi possível.

A todos um grande obrigada!

Resumo

Este relatório final dá conta da investigação realizada em torno de um tema que considerei pertinente aprofundar: A Relação com a Família na Creche e no Jardim-de-Infância. Tem como objetivo compreender como as equipas pedagógicas se relacionam com as famílias, o que fazem para promover essa relação e que importância lhe atribuem.

Este projeto descreve as experiências que vivi durante os dois estágios que frequentei, os contextos educativos, as equipas com quem trabalhei e os grupos de crianças pertencentes a esses contextos. Os contextos onde estagiei foram distintos, sendo eles a creche e o jardim-de-infância.

Integra também a descrição e a reflexão das práticas das educadoras cooperantes. Esta descrição e reflexão advém das observações que realizei nos contextos e da interpretação das conceções das educadoras recolhidas a partir de um inquérito por questionário.

A metodologia utilizada para a realização deste projeto é de natureza qualitativa, inspirada na investigação-ação, e seguindo o ponto de vista do paradigma interpretativo e da investigação qualitativa. Para tal foram utilizados vários dispositivos de recolha de informação que se encontram discriminados neste relatório, tais como a observação participante, notas de campo, registos multimédia, análise documental e o já referido inquérito por questionário.

As principais conclusões a que cheguei, findo este relatório, centram-se na real importância de promover a relação entre os contextos de creche e jardim-de-infância e as famílias, a importância do trabalho reflexivo na análise das várias situações-problema que podem surgir entre os contextos educativos e as famílias. Também foi possível compreender que existem diversas estratégias para promover esta relação, as quais têm de ser adaptadas aos diferentes contextos, famílias e situações.

Palavras-chave: Família; Creche; Jardim-de-Infância; Relação Escola-Família

Abstract

This is the final report of a research conducted focus on a theme that I considered relevant for me to deepen: The relationship with the family in the nursery school and kindergarten. The main goal is to understand how educational teams relate with the families, what they do to promote that relationship and which importance they assign to it.

The project describes the experiences I lived during my two internships, the educational contexts, the educational teams with whom I worked, and the children that were in those educational contexts. My internship took place in two different contexts which were the nursery school and the kindergarten.

It also integrates a description and a reflection of the cooperating nursery school and kindergarten teacher's practices. This description and reflection came from my observations that took place in the educational contexts, and the interpretation of the teachers' views which were collected through a questionnaire survey.

The methodology used in this project is a qualitative one, inspired in research-action and following the interpretive paradigm and the qualitative research. For this purpose were used several ways of gathering information which are discriminated in this report, such as participant observation, field notes, multimedia resources, documental analysis and the already referred questionnaire survey.

In the end, the main conclusions I reached, focus in the real importance of promoting a relationship between the nursery school and kindergarten contexts and the families, the importance of the reflective work behind the analysis of several problem-situations that may occur among the educational contexts and the families. It was also possible to understand the existence of many strategies to promote this relationship, which have to be adapted to the different contexts, families and situations.

Keywords: Family; Nursery School, Kindergarten, Relationship, School-Family

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract	6
1. Introdução	9
2. Quadro Teórico de Referência	12
2.1 A família e a sua dinâmica.....	12
2.2 A instituição escolar e a sua dinâmica	14
2.3 Dois contextos de desenvolvimento, duas instituições educativas.....	17
2.4 Oportunidades de relacionamento para um trabalho de parceria.....	22
3. Metodologia de Investigação.....	27
3.1 Investigação interpretativa e qualitativa.....	27
3.2 Investigação-Ação.....	30
3.3 Descrição dos métodos e procedimentos de recolha de informação.....	32
3.3.1 Observação	33
3.3.2 Notas de campo	34
3.3.3 Registos multimédia.....	35
3.3.4 Análise documental	36
3.3.5 Inquérito por questionário	37
3.4. Descrição dos métodos de tratamento e análise de informação	38

4. Os contextos educativos	39
4.1 Contexto educativo do estágio em creche.....	39
4.2 Contexto educativo do estágio em jardim-de-infância	41
5. Apresentação e Interpretação da Intervenção	45
5.1 Intervenção em contexto de creche.....	45
5.2 A intervenção em contexto de jardim-de-infância	50
Descrição da atividade	56
5.3 Conceções das educadoras.....	60
6. Considerações Finais	65
Bibliografia	73
Anexos	78

1. Introdução

Este relatório foi escrito com base no estudo levado a cabo durante os dois estágios que realizei no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar – em creche e jardim-de-infância. A sua temática foi pensada de forma a poder ser tratada transversalmente nos dois contextos. Sendo assim, o produto final resultou da articulação dos conhecimentos que adquiri ao longo do meu percurso académico, durante a Licenciatura em Educação Básica e agora no Mestrado em Educação Pré-Escolar, com as experiências que vivi nos estágios em creche e em jardim-de-infância.

A escolha da temática teve de ser feita no decorrer do primeiro estágio. Apesar de já ter uma ideia do que queria trabalhar, não tinha a certeza de que seria a minha opção final. Este facto atrasou um pouco a minha observação, ou seja, o meu papel como observadora participante esteve disperso, durante algum tempo não esteve focado, na temática deste estudo. Após definir a temática que pretendia abordar, intitulei o estudo de: A relação com a família nos contextos de creche e jardim-de-infância.

Mentiria se referisse que a ideia de abordar a relação com a família me surgiu apenas após iniciar o meu primeiro estágio. Já anteriormente tinha concebido investigar a pertinência desta relação que sendo tão importante nem sempre se revela uma tarefa fácil. É facto que durante a Licenciatura em Educação Básica não tinha a noção da importância desta relação, creio que nunca me tinha debruçado intelectualmente sobre o assunto até à altura do meu primeiro estágio, ainda durante a Licenciatura.

Nessa época compreendi que o trabalho de um educador abrangia uma série de tarefas das quais eu não tinha consciência. Estar no terreno mudou o meu ponto de vista e abriu-me os horizontes, levando-me à percepção da importância, neste caso em concreto, do trabalho que precisa ser desenvolvido com as famílias. Creio que desde essa altura, fiquei curiosa em explorá-lo mais afincadamente.

Desta vez, já frequentando o Mestrado em Educação-Pré-Escolar, mais propriamente no estágio em creche, deparei-me com uma relação entre a creche e a família bastante bem estabelecida, a equipa da sala e praticamente todos os pais tinham uma relação sólida, de confiança e abertura. Mas assisti também a alguns desabafos da educadora

em relação a certos comportamentos de uma mãe, o que despertou em mim o interesse em perceber como é que a educadora lidava e resolvia o que desses comportamentos poderia advir.

Comecei o estágio em jardim-de-infância mais focada, tendo em conta que o tema do estudo já estava definido, o que me permitiu desde o início, orientar a minha atenção para a observação das famílias, aproximar-me delas e explorar a relação existente com a instituição. Novamente encontrei uma instituição que trabalha bastante esta relação e me mostrou diversas boas práticas, que descreverei mais adiante.

Pensei se iria encontrar algum problema ou situação menos bem conseguida neste contexto, que me permitisse explorar o modo de pensar e agir da educadora cooperante. Após algum tempo, encontrei o que procurava pois, apesar da boa relação com as famílias, por vezes a educadora demonstrava algum constrangimento em lidar com um ou outro familiar que esta considerava não terem noção de estarem a interromper alguma dinâmica de trabalho do grupo.

Assim, formulei a minha questão de Investigação-Ação: Como otimizar a relação com a família nos contextos de creche e jardim-de-infância?

A Investigação-Ação tem como finalidade a mudança e a melhoria das práticas educativas. Faz com que procuremos algo nas nossas práticas que possa ser melhorado, levando-nos assim à reflexão e à procura de novas formas de lidar com as situações, intervindo e recolhendo informação para avaliar essa intervenção, ajustando-a sempre que necessário.

Considero o tema que escolhi um tema pertinente, não só para mim, e para a minha formação como futura profissional de educação, mas também por ser de extrema importância a presença da família no envolvimento e acompanhamento da educação das crianças pois, “ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” Chiara Bove (1999 *in* Post & Hohmann, 2011, p. 299).

Assim, neste estudo começo por apresentar o quadro teórico que construí sobre este tema, abordando aqui a família, tentando explorar algumas das suas características e

importância. Passando também pela importância das instituições educativas, refiro algumas das mudanças que ocorreram que levaram cada vez mais os pais a recorrerem a creches e jardins-de-infâncias para partilharem a educação das crianças com as instituições. Em seguida abordo a importância que os dois contextos têm para o desenvolvimento das crianças e algumas oportunidades de relacionamento que os contextos educacionais têm para desenvolver parcerias com as famílias.

No segundo capítulo apresento a Metodologia utilizada para a realização do estudo, onde apresento a fundamentação teórica respeitante à Investigação Qualitativa e à Investigação-Ação, exponho os dispositivos de recolha e análise de informação.

Seguidamente apresento os contextos onde realizei os estágios, a constituição do grupo de crianças e também das equipas com que tive o prazer de trabalhar e aprender.

No quinto capítulo explico o trabalho das educadoras dos dois contextos, a minha intervenção e analiso as respostas das educadoras ao inquérito que elaborei para compreender melhor as suas conceções.

Por fim, apresento a minha reflexão sobre todo este meu percurso enquanto investigadora e estagiária, sobre a minha prática, as dificuldades encontradas e superadas e as aprendizagens que adquiri.

2. Quadro Teórico de Referência

2.1 A família e a sua dinâmica

A família é, para a maioria das crianças a primeira instituição que procura assegurar o bem-estar e segurança das mesmas. A família apresenta-se como o sistema social responsável por cuidar da criança, transmitir-lhe valores, responsabilidades, crenças e ideias que estão presentes, não só na sociedade em geral, mas também no seu sistema familiar.

Santos (2004, p.38 *in* Abreu 2012, p. 5) refere que “A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade”. Diogo (1998, p. 39 *in* Alves 2014, p. 2) assume como características das famílias:

- “A relação de parentesco, de afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas;
- A coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- A unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação (Saraceno, 1992)”.

É dentro deste meio que a criança se vai desenvolver, com o apoio e suporte dos seus progenitores e dos seus membros mais próximos. Irá aprender o que são as relações sociais, como construí-las, como mantê-las e respeitá-las, como lidar com os seus sentimentos e emoções. Seguindo a perspetiva de Rey e Martinez (1989, p. 143 *in* Ferreira, 2013, p. 18) “a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de acção mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros”.

De facto as famílias são muito diferentes umas das outras e, nas últimas décadas, as famílias têm sofrido alterações nas suas estruturas, muito por conta do ritmos das cidades, da distância entre as pessoas, do fim da família como unidade de produção, da emancipação da mulher no mercado de trabalho, etc. (Pombo, Lopes, Alves, &

Santos, 2014), o que conseqüentemente levou a novas organizações nas estruturas familiares.

A família é uma rede complexa de relações e emoções entre os seus indivíduos, pelo que esta, para ser estudada, deve ser encarada como um todo e não ser dividida em pequenas partes (Gameiro, 1998). Dever-se-á encarar a compreensão de um indivíduo de uma família, tendo sempre em conta o seu meio-natural, o seu escalão social e as interações dinâmicas que ocorrem dentro da sua família.

As interações que ocorrem entre os pais e os seus filhos são influenciadas por diversos fatores, entre eles as diferentes personalidades, os comportamentos e características de cada um, os valores, as convicções e também os diferentes contextos familiares e sociais (Holden, 1983; Holden & West, 1989, *in* Stevens, Hough, & Nurss, 2010).

Estas interações também poderão variar consoante a informação, conhecimentos e convicções que os pais tiverem em relação ao desenvolvimento e educação dos seus filhos. Mas, apesar de todos estes fatores, existe um que é o “mais simples e importante na educação de infância” – o amor (McClelland, Constantian, Regalado & Stone, 1978 *in* Stevens, Hough, & Nurss, 2010, p. 764).

Desde os tempos mais remotos que a família é, para os seus membros, um meio onde se sentem protegidos e, onde as crianças adquirem as aprendizagens básicas de sobrevivência e de relacionamento social. É no seio familiar que as crianças desenvolvem os seus primeiros sistemas de crenças, desenvolvendo-os, normalmente, consoante as crenças dos seus familiares. É também na família que a criança “(...) absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver enquanto é inserida na sociedade” (Figueiredo, 2010, p. 9).

Saphiro (1990 *in* Gimeno, 2001) afirma que, muitas vezes os progenitores centram-se na proteção da criança e também na sua inserção na sociedade, tentando que interiorizem as regras sociais ao ponto de, por vezes, lhes apresentarem um sistema de liberdade controlada incitando protegê-los de todos os perigos, não facilitando desta forma o seu natural desenvolvimento de liberdade, responsabilidade e independência. Esta excessiva proteção poderá causar às crianças diversos problemas de falta de

confiança, baixa autoestima e dificuldade de improvisação face a novas situações, dificultando o seu processo de individualização.

Em suma, a família demonstra ser um contexto deveras importante no que toca ao desenvolvimento das crianças. Amor, regras, cumprimento das regras, compreensão e respeito pelas hierarquias são exemplos de atitudes que as famílias deverão ter para com as crianças e que as ajudarão a inserir-se na sociedade.

2.2 A instituição escolar e a sua dinâmica

A educação de infância “surtiu originariamente pela necessidade de apoio social à família” (Silva, 2002, p. 37). Após a Revolução Industrial e todas as mudanças sociais que desse período advieram, a necessidade de encontrar um sítio para as crianças ficarem enquanto os pais iam trabalhar aumentou. Com a mudança da população das zonas rurais para os centros urbanos, as famílias deixaram de ter o apoio dos familiares mais próximos, com quem as crianças costumavam ficar, o que resultou na necessidade de criação de instituições sociais “cuja função consistia essencialmente em tomar conta ou ‘guardar’ crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa” (idem).

Apesar disso “convém não esquecer que a escolarização de massas é uma ‘conquista’ historicamente recente, assim como geograficamente situada, na medida em que se desenvolve primeiro nos países que vão sofrendo vagas de industrialização” (Silva, 2009, p. 20).

Visto que ficar com as crianças era tido em conta como algo que a maioria das mulheres sabiam fazer, não eram necessárias qualificações profissionais para ocupar esses cargos. Nessa altura o objetivo das instituições onde ficavam as crianças era apenas o de garantir a sua segurança e proporcionar-lhes os cuidados básicos. Felizmente, assistimos à modificação da imagem da criança e, após várias reflexões e estudos, a educação de infância passou a ser mais valorizada socialmente. Entre autores destes estudos, Rousseau “tornou-se num marco simbólico ao sublinhar que a criança não é um adulto em miniatura, mas, antes, alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23).

Com a valorização da educação de infância as creches e os jardins-de-infância começaram a ser vistos com outros olhos e hoje em dia, para muitas famílias, são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças. Assim, foi necessário começar a qualificar os seus profissionais. Agora, após a valorização da educação de infância, não bastava garantir os cuidados básicos às crianças, foi também imperativo garantir-lhes bons profissionais com boas práticas educativas e pedagógicas, que as soubessem estimular física, psicológica e socialmente. Tal como nos diz Silva (1993, p. 71 *in* Abreu, 2012, p. 13) “(...) a função da escola, para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização e interiorização dos valores dominantes na sociedade”.

As instituições educacionais, como já mencionei anteriormente, surgiram por necessidade e têm o dever de integrar e educar as crianças promovendo-lhes inúmeras aprendizagens e estímulos, fomentando o pensamento, a criatividade e a procura de respostas e soluções para as dificuldades e para as curiosidades que vão surgindo no quotidiano das crianças. Estas “(...) emergem, portanto, como instituições fundamentais para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade” (Davies & cols., 1997; Rego, 2003 *in* Dessen & Polonia, 2010, p. 22).

Silva e Hasenbalg (2008 *in* António, 2011, p. 86) relacionam o aumento da escolarização das crianças e jovens com a tentativa das suas famílias ascenderem numa hierarquia social, relacionando o maior grau educacional com a probabilidade das crianças e jovens virem a ser profissionalmente melhor sucedidas e consequentemente a receberem um salário mais elevado, mas, não descurando do facto que a educação também se relacionar com a realização educacional das crianças e jovens.

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Com a criação das creches e dos jardins-de-infância, por uma necessidade social, a educação e os cuidados das crianças mais pequenas “(...) ‘desfamiliarizaram-se’, atribuindo-se essas funções a estranhos” (Henriques, 2009, p. 35). Assim, a família deixou de ser o único local onde as crianças são educadas, recebem cuidados e amor, passando essa responsabilidade também para as creches e jardins-de-infância e consequentemente para os educadores.

Estes dois locais assumem-se como instituições onde as crianças crescem, e recebem cuidados que as ajudarão no seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico e social, instituições onde são constantemente acompanhadas por profissionais capacitados de as estimular para novas aprendizagens, revelando sempre uma intencionalidade educativa nas suas ações e tendo consciência das capacidades individuais de cada criança, procurando promover o seu bem-estar tanto durante as atividades como nas horas de descanso (Granger, 1976 *in* Henriques, 2009, p. 35).

Em Portugal, apesar da educação nestas idades não ser obrigatória, a existência de creches e jardins-de-infância encontram-se regulados em termos legais. No caso da creche, a sua tutela pertence ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, já os jardins-de-infância pertencem ao Ministério da Educação, neste caso existindo jardins-de-infância públicos, ao contrário do que acontece com as creches onde apenas existe as redes privada e solidária.

A instituição educativa reflete a sociedade e a comunidade em que está inserida, mas é seu dever lutar em prol da igualdade e da integração de todas as crianças, para que se sintam bem naquele local, para que se sintam tranquilas e à vontade, com vista à sua formação pessoal e social, capacitando-as de uma melhor integração na sociedade. A instituição educativa não deve incentivar as crianças a acomodarem-se, mas sim a questionarem, a confrontarem, a serem pró-ativas para lutarem pelas suas ideias e pelos seus ideais, tendo sempre em conta a importância do respeito pelo próximo, mas não esquecendo que cada criança, futuro adulto, é especial merece oportunidades e essas oportunidades devem-lhe ser concedidas desde cedo, na escola.

2.3 Dois contextos de desenvolvimento, duas instituições educativas

“Escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades” (Silva, 2009, p. 20)

Já pudemos constatar que a família é a primeira instituição educativa, pelo que a creche ou o jardim-de-infância será, na maioria dos casos, o segundo. Assim sendo, tal como a família teve de se adaptar à chegada do bebé, também terá de se adaptar à ida da criança para a escola pois, “a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Rego, 2003 *in* Abreu, 2012, p. 15).

A relação da família com a instituição educativa é importante porque, esta não é um espaço onde os pais “depositam” os seus filhos e os vão buscar ao final do dia. É sim um contexto educativo que partilha a educação das crianças com as famílias e também com a comunidade. Deste modo, ambos os contextos têm o dever de procurar uma forma de bom relacionamento, para que o contacto e a convivência necessárias e imprescindíveis se processem de uma forma simplificada e sem problemas de maior.

Seguindo a linha de pensamento de Picoito, (2005, p. 20 *in* Ferreira, 2013, p. 20) os “educadores da primeira infância e pais desempenham muitas funções semelhantes e partilham muitos saberes em acção quando o fazem de forma adequada (...). No entanto, cuidar e educar de forma integrada várias crianças que não são nossos filhos, tem características diferentes da função materna e importa que os pais e educadores tenham consciência dessa diferença para poderem estabelecer relações de parceria”

Partilhar a responsabilidade da educação das crianças pode revelar-se complicado. Existem inúmeros casos de relações conflituosas derivadas dos distintos pontos de vista, distintas opiniões em assuntos relacionados com a educação e forma de lidar com as diferentes situações que possam surgir no quotidiano da creche ou do jardim-de-infância (Maranhão, 2008). Por vezes os educadores julgam “(...) que os pais que não contactam com a escola não querem saber do processo educativo dos seus filhos” (Marques, 1997, p. 28), sendo assim é necessário que ambas as partes compreendam e respeitem os seus papéis.

O facto é que, tanto a família, como os profissionais de educação desejam o bem das crianças, ou seja, têm esse objetivo em comum e se assim é, por que não trabalhar em conjunto? Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), existem várias referências à relação com a família:

- “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade;
- A educação pré-escolar é complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação;
- (...) Pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias;
- Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias (...)” (ME-DEB, 1997).

Também podemos encontrar referências relação com a família no Manual de Processos-Chave da Creche da Segurança Social (2010):

- A planificação do trabalho visando o interesse superior da criança “implica um trabalho de grande proximidade com a família desta” (p.2);
- Na planificação do acolhimento às crianças é necessária a recolha de informação relacionada com as crianças bem como com as “expectativas iniciais da família” (p.2);
- “Durante o período de tempo que a família permanece na sala, esta é envolvida nas actividades que as crianças estão a realizar” (p. 61).

Pretendo com isto salientar que as instituições têm estes pontos assentes nas Orientações Curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação e também no Manual de Processos-Chave da Creche da Segurança Social. Os educadores, aquando da sua formação, são confrontados e elucidados da importância desta relação e do trabalho que deve ser desenvolvido, em parceria, com as famílias, mas, será que as famílias estão consciencializadas da sua importância, será que compreendem os benefícios dessa relação? Se não estão, o que é que nós, enquanto educadores, podemos fazer para os elucidar desses factos?

É necessário criar bases de confiança e interajuda. Isto beneficiará não só a instituição educativa e a família como, principalmente, beneficiará a criança. A existência de um diálogo entre as duas partes pode levar à obtenção de respostas educativas mais personalizadas e com sentido, visto que nesta área todas as crianças são diferentes e não existe propriamente uma solução generalizada para determinado problema.

A troca de informações, para além de levar os pais a serem mais proativos, ajuda-os a compreender que são necessários, a sentirem-se úteis e a entenderem que a creche ou o jardim-de-infância não pretende substituí-los. “Convém não perder de vista que as divergências e as discrepâncias, em si mesmas, não constituam um conflito; o conflito é encontrado, mais adiante, na maneira como cada um dos contextos posiciona-se diante de uma perspectiva que não é idêntica à sua e que pode – ou não pode – aproximar-se, posicionar-se a favor” (Basseadas, Huguet, & Solé, 1999, p. 283). Assim, estarem mais envolvidos na vida escolar dos filhos deixará os pais mais seguros do seu papel e ajudá-los-á também a compreenderem melhor o papel da educação das crianças, encarando com outros olhos o trabalho dos educadores.

Quando as famílias participam e se relacionam com a equipa pedagógica – dependendo sempre do nível de intimidade que a equipa procura permitir – estas sentir-se-ão mais confortáveis a partilhar os seus medos e receios, tal como alegrias e conquistas. Um dos medos mais comuns dos pais é o de que algum elemento da equipa pedagógica venha a substituí-los no lugar de adulto de referência.

As crianças criam relações especiais com os adultos de referência. Um adulto de referência é aquele que ajuda a criança a sentir-se mais segura, mais à vontade, “(...) alguém que a criança conheça e reconheça, com quem estabeleceu um relacionamento comunicativo, de quem saiba prever os comportamentos e de quem aceite ser cuidada nos momentos de intimidade física, de quem aceite ser consolada, mesmo não tendo com esse alguém o relacionamento exclusivo que caracteriza o relacionamento com a mãe e, frequentemente também com o pai” (Mantovani e Terzi, 1998, p. 177 *in* Ferreira, 2013, p. 22).

Compreendendo que os pais e também alguns outros elementos das famílias tenham receio que os profissionais que estão em contacto com os seus filhos tomem o seu lugar, os educadores devem esclarecer os mesmos que as crianças precisam de ter

adultos de referência diferentes nos distintos locais. Durante o tempo que a criança permanece no contexto educativo, será esse adulto que irá ajudá-la a sentir-se confortável e é com esse adulto que a criança irá criar fortes relações de confiança e afetividade. São essas mesmas relações que poderão causar alguns anseios aos pais.

Tendo receio de serem substituídos, as famílias, poderão desenvolver alguns constrangimentos em relação à equipa pedagógica, o que acaba por se tornar numa barreira à boa relação. Os educadores devem ser capazes de antecipar estes receios por parte das famílias, podendo abordar desde cedo esta temática, visando serená-los.

É também de salientar que não são apenas as famílias que têm receios. Segundo Marques (1999 *in* Ferreira, 2013, p. 25) “a instituição demonstra algum receio de perder o controlo no processo educativo ao partilhar o poder de decisão com as famílias e comunidade”. Ao mesmo tempo que a escola pretende incluir as famílias e a comunidade como parte ativa na educação da escola, tem o receio de perder algum controlo no seu campo de ação. Isto acontece porque, ao abrirem as portas da instituição para as famílias e para a comunidade, a escola teme que estes possam transgredir algumas das regras que a escola estabelece ao início.

O importante será encontrar um equilíbrio entre o que as duas partes pretendem e ter noção de que não devem ser inflexíveis, devem sim procurar compreender as tarefas de cada um dos agentes. A inflexibilidade apenas trará comportamentos que acabarão por prejudicar as famílias, as equipas e as crianças. Como o clima de um relacionamento positivo “(...) é da inteira responsabilidade de todos aqueles que visam beneficiar dele (...)” (Ferreira, 2013, p. 25) nenhuma das duas partes deve descurar o seu papel. Ambas são importantes na construção de uma educação com qualidade e de um ambiente positivo para as crianças se desenvolverem de forma saudável.

A família e a escola são sem dúvida dois espaços educativos diferentes – e por diferentes não pretendo passar a ideia de uma característica negativa. A casa dos avós ou dos tios também se revelará um espaço educativo diferente da casa dos pais, pois na maior parte das vezes, estes não lidam com as crianças da mesma forma que os pais, por exemplo. O mesmo acontece no caso da escola, tal como nos refere Lightfoot (1989 *in* Davies, 1989, p. 40) “há diferenças no tipo de actividades destas

duas esferas da vida da criança na qualidade e na profundidade da interacção pessoal”, “(...) enquanto que as crianças nas famílias são tratadas como indivíduos, tendo uma relação prolongada e emocional, na escola são tratadas como pertenças de um grupo” (idem).

Já compreendemos que os dois contextos são diferentes, tendo consequentemente distintas características, verificando-se de certa forma, alguma descontinuidade. Segundo Basseadas, Huguet, & Solé (1999, p. 283) “precisa ficar claro que a escola e a família são contexto diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas; nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade”. Sendo pertenças de um grupo e, considerando também que as regras da escola e da sala são diferentes das regras de casa, os educadores e os pais têm com certeza formas diferentes de abordar e se relacionar com as crianças.

A descontinuidade, em relação às abordagens e regras, não tem de ser encarada como algo negativo, antes pelo contrário. Ao longo da vida, as crianças, vão contactar com inúmeros tipos de contextos e alguns deles apresentarão regras e abordagens diferentes, por conseguinte, é positivo que as crianças compreendam que ao transitarem de contexto muitas vezes irão deparar-se com novas regras, novas pessoas e consequentemente novas personalidades, o que implica diferentes formas de estar e se relacionarem.

Saínez e Argos (1998, p. 288 *in* Pimenta, 2010, p.17) “escrevem sobre a complexidade do conceito continuidade, devido às suas dimensões organizacionais e curriculares, e aos seus diferentes níveis, desde a família até à escola”. Para Serra (2004, p. 17 *in* Pimenta, 2010, p. 17) “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis”. Assim, considero que a continuidade educativa é importante e, para que esta aconteça, a escola e a família devem respeitar os diferentes valores que ambas pretendem transmitir às crianças, pois tal como nos referem Post & Hohmann (2011, p. 62) “um serviço de educação e de prestação de cuidados infantis num contexto de aprendizagem activa organizado de forma a proporcionar continuidade de cuidados beneficia todos aqueles que se encontram envolvidos – crianças, educadores e famílias. Não descurando a

importância da descontinuidade, tendo em vista a perspectiva de habituação a diferentes contextos e regras associadas aos mesmos.

Lahire (2004 *in* António, 2011, p. 81) alerta para o facto da escola e a família serem instituições interdependentes. Tendo em conta que ambas têm um papel altamente importante na educação das crianças, o grau de consonância ou dissonância das relações interdependentes entre estas duas instituições revela-se crucial para o interesse e participação das crianças.

Para além do interesse, participação e envolvimento das crianças nas atividades, é importante salvaguardar também os sentimentos das crianças. A boa ou má relação escola-família-escola poderá interferir e afetar psicologicamente a criança e, seguindo a linha de pensamento de Lopes (2006), Schaffer (1998) e Serra (1988a, 1988b *in* Custódio & Mata, 2012, p. 521) “as crianças são processadores ativos das experiências com que se deparam a cada dia. Assim, em cada situação social, a forma como a criança se autoperceciona (como sendo ou não competente/aceite pelos outros) irá definir o modo como se comportará em determinadas situações”.

2.4 Oportunidades de relacionamento para um trabalho de parceria

Existem inúmeras oportunidades de relacionamento entre as famílias e a creche e o jardim-de-infância mas, cabe a ambos decidirem se querem aproveitar essas oportunidades e se as querem aproveitar da melhor forma. De certo modo, pretende-se criar uma parceria entre a família e a escola, sendo uma parceria “(...) uma ‘reunião de indivíduos para um fim de interesse comum, repartindo entre si os lucros e as perdas numa certa proporção’(...)” (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira vol.20, p. 373-375 *in* Rigolet, 2006, p. 37).

As famílias e a creche e o jardim-de-infância, como parceiras na ação educativa das crianças, deveriam tirar um “prazer quase lúdico e compartilhado” (idem) desta atividade que têm em comum. Não querendo aligeirar a importância da educação, família e creche e o jardim-de-infância poderiam ser como pares num jogo em que existe a partilha de responsabilidades, funções e procura de soluções, ajudando-se mutuamente através de uma parceria saudável que tem por objetivo, não a eliminação de um dos participantes mas sim a troca de informações e descobertas que se vão fazendo individualmente (ou na escola ou no seio da família), de modo a que haja

uma progressão do trabalho que é realizado com as crianças em cada um dos diferentes contextos.

Como nos diz Davies (1989, p. 38) “O envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações da igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos”. Post & Hohmann (2011) enunciam algumas estratégias para promover o envolvimento dos pais como parceiros, tais como: a criação de um ambiente acolhedor para as famílias, o estabelecimento de um processo de inscrição centrado na família, a partilha de observações das crianças e o encorajamento à participação dos pais no quotidiano da instituição.

Por vezes, tanto os profissionais de educação quanto as famílias sentem-se tentados a criticar o trabalho que é desenvolvido num destes contextos, antes mesmo de o conhecerem, saberem o porquê da sua execução, conhecerem os valores de cada um e/ou as suas regras e intenções. Estes comportamentos levam a precipitações no julgamento das ações do outro, culpabilizar o outro é mais simples do que tentar percebê-lo, o que pode levar a uma possível rotura nesta tão importante parceria.

“Esta questão da parceria no pré-escolar [e na creche] com a família exige uma mudança de atitudes dos educadores que terão de encarar os pais como educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Figueiredo, 2010, p. 31). Ao adotarem esta atitude, os educadores devem “respeitar os valores e as crenças familiares sem pôr em causa [a sua] identidade profissional (...) que se deve basear além da sua própria experiência, em fundamentos teóricos diversos, completos e coerentes entre si” (Ferreira, 2013, p. 24). O envolvimento dos pais tende a levar os os mesmos a apoiarem mais as instituições reduzindo a alienação e desconfiança da parte das comunidades aumentando os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição (Davies, 1989, p. 40).

Considero que os profissionais de educação não se devem precipitar nos seus juízos de valor, devem sim observar as situações, tirar notas, partilhar os seus pensamentos com a equipa pedagógica, devem também refletir e conversar com as famílias, não começando por acusá-las, mas começando por tentar compreendê-las. Até porque o trabalho do educador pode ser mais fácil e satisfatório se contar com a colaboração e

cooperação das famílias e os pais vão assumir atitudes mais favoráveis face aos educadores se colaborarem com eles (Don Davies, 1989). Assim, é importante que as famílias não se sintam negativamente julgadas pois, provavelmente estarão a fazer o melhor que conseguem e o nosso objetivo é ganhar a sua confiança e o seu respeito a fim de estabelecer uma relação, não o contrário (Rigolet, 2006).

Concordando que a creche, o jardim-de-infância e família deverão estabelecer uma parceria, “uma das dificuldades habituais num contexto relacional complexo é compreender o espaço do outro numa equipa e mobilizar dispositivos que apontem para uma dinâmica colaborativa eficaz” (Ferreira, 2013, p. 28). Uma vez compreendido o espaço de cada um, é necessário não ignorar as distintas sugestões e opiniões, caso contrário o surgimento de situações desagradáveis e conflituosas será quase inevitável. As conversas informais poderão ser um bom incentivo à relação entre as famílias e os elementos da equipa pedagógica. O seu carácter descontraído e diário permite a fácil troca de informações importantes, ajudando a promover a confiança na relação entre ambas as partes.

As conversas informais ajudam também na existência de coerência nas abordagens da creche, do jardim-de-infância e da família em relação às crianças. Existem áreas em que estes dois agentes devem trabalhar como uma equipa, ou seja, apresentar diferentes ideias, distintos pontos de vista sobre um determinado assunto, na busca de resoluções para alguns conflitos, etc., e assim:

“por meio de trocas sobre um objecto de conhecimento compartilhado, os adultos co-constroem um quadro conceitual e novos princípios para a acção pedagógica. No cerne do processo, trocas em que cada um – seja qual for o seu estatuto profissional ou a posição hierárquica na equipe – deve poder expressar seu pensamento, e as ideias, as resistências e as proposições de cada um devem ser consideradas. A instauração de tais relações ‘equilibradas’ é essencial para que a experiência progrida” (Clerc et al, 2004, p. 85 *in* Ferreira, 2013, p. 29).

Assim, para que haja um progresso, é desejável que os intervenientes estejam prontos para a mudança, aceitando as diferenças – no modo de estar, pensar, ou agir – como algo positivo e desejável. Compreendendo que uma dinâmica de trabalho que abrace e incentive as diferenças tem mais espaço e possibilidade de evolução, devido ao debate

de diferentes ideologias na busca do sucesso, os agentes deste trabalho passarão mais tempo na procura de resoluções, do que na busca do conflito sem sentido.

Algo que se revela bastante importante, na valorização de todos os intervenientes envolvidos neste trabalho conjunto, é a descentralização do poder. Compreendendo que a equipa pedagógica tem de desenvolver um trabalho conjunto com as famílias e a comunidade, sabemos que existe uma direção pedagógica que terá de ser capaz de apoiar e orientar todo este trabalho. Assim, se entendermos “(...) a liderança fundamentalmente como energia propulsora capaz de, com convicção, motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho” (Morgado, 2004, p. 14 *in* Ferreira, 2013, p. 31), aceitamos a importância de ter uma direção pedagógica capaz de dividir o poder e incutir autonomia aos diferentes agentes envolvidos neste sistema.

Necessário é também compreender, que “participação” e “envolvimento” são conceitos diferentes que revelam ações diferentes por parte das famílias. Os educadores deverão ter em conta que nem todas as famílias querem ou podem envolver-se, mas terão de esforçar-se e procurar que todas elas participem. “O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (Stevens, Hough, & Nurss, 2010, p. 785).

Spodek & Saracho (1998, p. 166) organizam em quatro tipos o envolvimento parental:

1. “Aquilo que os profissionais fazem pelos pais ou oferecem a eles: serviços, informações, apoio emocional ou orientação;
2. Aquilo que os pais fazem pelo programa ou pela equipe profissional: levantamento de fundos, disseminação, defesa de direitos ou coleta de informações;
3. Aquilo que os pais fazem com os seus filhos como complementação do programa: ensino ou orientação em casa ou na escola;
4. Aquilo que os pais e a equipe fazem juntos, trabalhando em uma atividade em comum ligada ao programa: planeamento, avaliação, projetos conjuntos,

discussão de tópicos de interesse comum, treinamento mútuo ou trabalho em co-terapia com uma criança (Peterson, 1987)”.

Nesta organização podemos observar diferentes níveis de envolvimento vão desde o passivo até ao muito ativo. Há famílias que têm uma necessidade maior do que outras de se envolver, sendo assim, cabe à escola e às equipas pedagógicas decidir qual o envolvimento parental/familiar essencial para um bom desenvolvimento curricular.

Spodek & Saracho (1998, p. 167) atentam ainda para a necessidade de existir:

“flexibilidade, para permitir mudanças nos níveis e tipos de envolvimento parental com o passar do tempo; individualização, para adequar o estilo e o grau de envolvimento às necessidades dos pais, das crianças e os programas; e opções, para oferecer aos pais o direito de escolha, de forma a alcançar resultados significativos e construtivos”.

Silva (2009, p.23) alerta-nos para o que já Bourdieu dizia em relação a um dos grandes paradoxos da escola ser que esta “discrimina ao tratar os alunos como iguais, [mas também] discrimina as famílias ao tratá-las como iguais”, daí a grande importância da individualização, para que cada família sinta que está a ser ouvida e respeitada.

3. Metodologia de Investigação¹

Este capítulo é composto pela descrição da metodologia que utilizei nesta investigação, a saber: o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação. É importante referir que no meu papel de investigadora, não concluí o ciclo da espiral da investigação-ação, pois apenas planifiquei, agi, observei e refleti, não tive a oportunidade de pôr em prática nenhuma mudança e iniciar um novo ciclo para avaliar o impacto das mudanças. Isto sucedeu devido ao curto tempo de que dispus para a realização dos meus estágios. Dessa forma, não tive condições para avaliar o impacto das mudanças que ocorreram com a minha intervenção.

3.1 Investigação interpretativa e qualitativa

A investigação interpretativa remete para uma compreensão do sentido das ações dos sujeitos que as praticam. “ Como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1039). Assim, neste tipo de investigação é necessário observar para além das ações, é necessário olhar para as situações e para os sujeitos segundo um novo prisma, incluindo as suas próprias perspetivas sobre a ação.

A investigação interpretativa apresenta os seguintes atributos: “(...) é orientada num cenário natural; [nela] é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido (Jacob, 1988 *in* Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1038); as observações são contextualizadas, tanto no cenário (...); e a observação é prolongada e repetitiva” (Spindlers, 1982 *in* idem).

Tendo consciência que em educação não existem receitas para as soluções dos nossos problemas, este método de investigação possibilita que os próprios educadores vistam a pele de investigadores. Com a adoção deste método na educação, os educadores têm acesso a estudos onde podem estudar as várias interpretações dos vários profissionais

¹ Baseado na produção académica Orientações Teóricas para a unidade curricular de Seminário de Investigação e Projeto

da educação que publicam os seus estudos, pois as suas interpretações são privilegiadas neste tipo de investigação (Walsh, Tobin, & Graue, 2010).

“Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de atividades (...) através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores (...) – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1040).

“A investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1037). A abordagem qualitativa, para além de ser descritiva e dos seus dados serem recolhidos em forma de palavras ou imagens e, darem origem a uma narrativa, difere da quantitativa “nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação” (idem, p. 1037).

A necessidade de aperfeiçoamento surge associada às várias ações humanas do quotidiano. Qualquer pessoa que tenha consciência das suas ações e que preze as suas competências, tende a querer melhorá-las cada vez mais. Fazer um bom trabalho e ter uma recompensa moral e ética, é um pretexto para que as pessoas se sintam bem com elas próprias e apreciem as suas ações, ganhando mais confiança no que fazem.

Nada é perfeito, e construir um pensamento crítico e reflexivo sobre as ações que executamos, é meio caminho andado para perceber o que pode ser melhorado e, em seguida, tomar as devidas providências para que isso se torne uma realidade.

A investigação qualitativa manifesta cinco características, mas estas cinco características nem sempre se encontram presentes em todos os estudos de investigação qualitativa. As características são as seguintes:

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 47). Os investigadores passam longos períodos de tempo no terreno, tentando recolher o máximo de informação possível. Essa informação pode ser recolhida de diversas formas, mas sempre em contacto com o terreno onde se desenvolvem as ações em estudo, pois é no terreno que o objeto de estudo pode ser melhor compreendido. O

investigador tem um papel fulcral, tendo a sua interpretação dos acontecimentos uma elevada importância e, para compreender o que estuda, este tem de constantemente questionar-se sobre o que vê.

“A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 48). Em investigação qualitativa toda a informação pode ser uma mais-valia, pelo que toda ela é importante. Assim, os dados que são recolhidos, passam muito pelas longas narrativas onde se encontram grandes descrições de acontecimentos, sempre sensíveis aos detalhes. Para tal, os investigadores precisam de ser minuciosos na sua observação, compreendendo que nada é trivial, tudo é relevante e pode ajudá-lo a obter respostas.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 49). Os investigadores dão grande importância em saber como é que se chegou a determinado ponto, que caminho é que se percorreu para que uma situação acontecesse. Saber o que aconteceu, pode levá-los a perceber o que se pode mudar para que algo que não está a funcionar da melhor maneira possa ser melhorado.

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 50). Os investigadores qualitativos não partem para a investigação com uma ideia dos dados e resultados que vão obter, partem sim sem fundamentações construídas. Apenas com o passar do tempo e com a recolha e análise de informação, os investigadores vão ganhar uma melhor noção do que é mais importante na investigação, não presumindo sabê-lo no início.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 50). Os investigadores que utilizam a abordagem qualitativa para os seus estudos, preocupam-se com os significados que as pessoas atribuem às coisas, às ações, às suas vidas, etc.. Sentem uma grande importância em compreender os diferentes pontos de vista das diferentes pessoas que estão envolvidas no seu estudo, para que possam obter resultados que façam jus às diferentes perspetivas e realidades pessoais dos informadores.

As abordagens de investigação recentes tentam fazer a ponte entre a teoria e a prática, tendo como objetivo o melhoramento da prática educativa, a procura de soluções para problemas na educação e também o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação (Estrela, 2007, p. 44).

3.2 Investigação-Ação

A investigação-ação surge muitas vezes associada a escolas, sistemas de ensino, práticas de educação, etc.. Visto que as escolas são sítios muito propícios a constantes mutações, anseios, incertezas, conflitos, etc., a investigação-ação emerge como uma ferramenta que possibilita a mudança, alteração de comportamentos, favorecendo uma alteração e melhoria nas práticas dos profissionais de educação, em prol de melhores resultados (Coutinho, *et al.*, 2009, p. 355).

Conduzir uma investigação, é algo que as pessoas pensam que só pode ser feito por investigadores “(...) com anos de treino adquiridos nas universidades, corporações de investigação ou organismos governamentais(...)” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 292). No caso concreto da investigação-ação, estes anos de experiência não são um requisito necessário pois, esta é utilizada, por exemplo, por “académicos e investigadores profissionais [que] investigam aspectos pelos quais nutrem interesse” (idem). Assim, neste tipo de investigação, os investigadores envolvem-se ativamente na mesma, recolhem dados e analisam-nos com o objetivo de promover mudanças.

Uma atitude de investigação por parte de um docente, não é uma atitude desprovida de interesse e preocupação com a qualidade de ensino. Um docente que encara a investigação, preocupa-se em melhorar a sua prática, mas também a prática da instituição em que está inserido, implementando um espírito reflexivo não só sobre o seu trabalho, mas também sobre o trabalho desenvolvido pela instituição. “A investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Cochram-Smith e Lytle, 1993, p. 24 *in* Alarcão, 2001, p. 5).

Tendo em conta que os problemas estudados, através da investigação-ação, têm uma origem social e, sabendo que a tentativa de solução para esse problema tem lugar num

meio real, é de várias opiniões que a investigação-ação “tem inevitavelmente uma relação próxima com a vida quotidiana” (Silva, 1996, p. 245), interligando o saber comum com o saber científico (idem).

Neste tipo de investigação, a sua objetividade e credibilidade pode ser posta em causa, pois os investigadores podem cair no erro de tirar conclusões precipitadas, assumir determinados resultados, interpretar mal determinadas ações, etc., assim sendo, “o rigor é essencial, não só para a integridade do trabalho, mas também para evitar processos de difamação” (Mitford, 1979, p. 24 *in* Bogdan & Biklen, 1994, p. 296).

A investigação-ação é geradora de novos conhecimentos e de novas práticas. No processo de contrução das novas práticas, influenciado por diversos problemas, podem surgir outros problemas. Sendo que vai existir uma mudança, essa mudança pode ir contra as crenças e várias formas de pensar e de agir, já enraizadas, tanto nos docentes como noutros intervenientes da investigação. Posto isto, é necessário que haja um trabalho cuidado aquado da implementação das mudanças.

“A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam” (Sanches, 2005, p. 131).

Neste modelo de investigação, é gerado um processo cíclico: observar, refletir, planificar e agir. Se este primeiro ciclo não tiver o efeito esperado, no que à resolução do problema diz respeito, dá-se início a um novo ciclo: rever (o que já foi observado, as ações que foram tomas e os resultados obtidos), agir, observar e refletir.

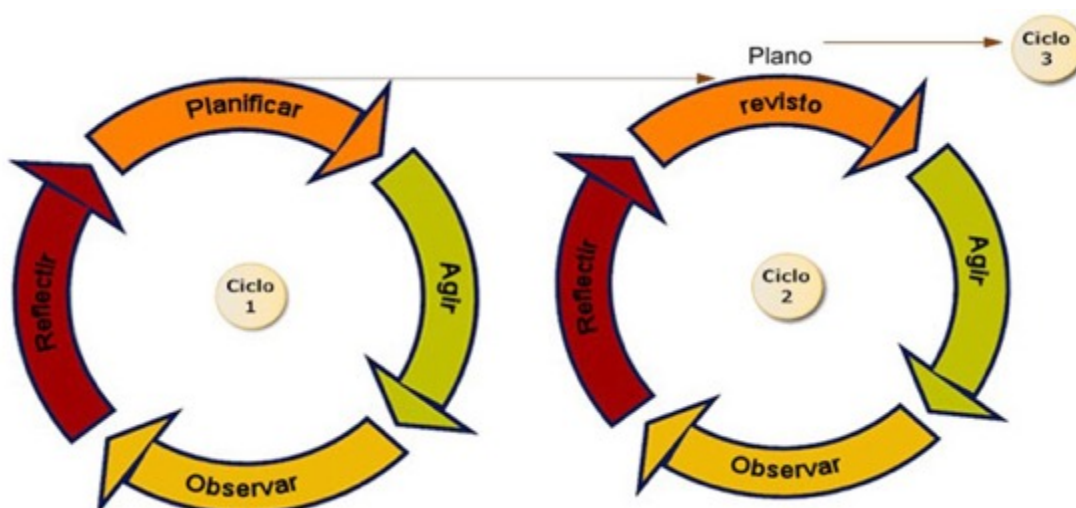


Fig. 1. Etapas do processo cíclico de investigação-ação (Silva, 1996)

Para o investigador efetuar a sua reflexão terá de proceder, primariamente à recolha dos dados, uma recolha exaustiva, realizada pelo investigador, feita no terreno, mas não só. Os dados devem também ser procurados em documentos, que ajudem o investigador a dar consistência à sua investigação (Bogdan & Biklen, 2010). “Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida (...)” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 149) que os investigadores pretendem explorar.

3.3 Descrição dos métodos e procedimentos de recolha de informação

O processo de recolha de informação é determinante na investigação. É através dessa recolha e tratamento de informação que o investigador irá compreender o que pode melhorar nas práticas que se encontra a analisar. Para escolher o caminho pelo qual pretende envergar, o investigador poderá questionar-se sobre como investigar e o que pretende recolher, que tipo de dados lhe interessam. Após essa reflexão, terá de pesquisar e compreender que métodos lhe serão mais vantajosos tendo sempre em vista a sua investigação.

A recolha de informação deve ser realizada de um modo imparcial, com algum distanciamento emocional relativamente a situações com as quais o investigador poderá não concordar e julgar negativamente. Terá de direcionar o seu olhar e a sua recolha, sem perder o foco do que é essencial e acessório para a sua investigação, de modo a limitar a recolha e a facilitar a análise dos dados e consequentemente a reflexão sobre os mesmos (Latorre, 2003 in Coutinho, *et al.*, 2009)

Latorre (*idem*) divide a recolha de informação em três categorias: técnicas baseadas na investigação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos.

As técnicas baseadas na observação correspondem à análise feita no terreno, em contacto direto com o ambiente de estudo. Estas técnicas centram-se na perspetiva do investigador que observa de um modo sistemático e intencional, procurando “(...)obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo (Aires, 2011, p. 25).

As técnicas baseadas na conversação correspondem a diálogos, entrevistas e ambientes de interação entre o investigador e o entrevistado. Estas técnicas correspondem à perspectiva do entrevistado/participante no estudo. É através destas técnicas que o investigador tem acesso à opinião pessoal do entrevistado, compreendendo melhor a sua posição.

A análise de documentos é, tal como a técnica de observação, baseada na perspectiva do investigador e, consiste na recolha, seleção e análise de documentos que o investigador considere pertinentes para a sua investigação.

3.3.1 Observação

A observação é considerada por Aires (2011) como uma técnica direta ou interativa e “(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (idem, p. 24).

Assim sendo, eu recorri à observação participante. “A observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (Correia, 2009, p. 39). Leininger (1985 *in* Correia, 2009, p. 32) alerta para a importância do investigador saber relacionar-se com as pessoas com as quais interage no campo de estudo referindo que, este deve ser capaz de observá-las e interagir “despojado de preconceitos e capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes, sem o prévio rótulo de certo ou errado” (idem, p. 32).

Convenhamos que nem tudo é interessante para o nosso estudo, ou seja, temos de aprender a seleccionar o que é mais pertinente para a nossa investigação e conseguir eleger os momentos mais importantes e que merecem mais a nossa atenção. Por exemplo no caso desta investigação realizada durante os estágios, não me foi possível ficar sentada a um canto a observar o que se passava na sala durante umas horas. Eu estava no estágio não só como investigadora, mas também como estagiária e foi-me necessário aprender a conjugar as duas ações. Conjugas estas duas ações nem sempre se revelou tarefa fácil, o que me levou a, por vezes, descurar um pouco as observações intencionais para o estudo.

Foi-me difícil, no início, quando me deparei com o mundo da creche – no qual eu

nunca havia estado, anteriormente, como estagiária – focar o meu olhar em algo relacionado com o meu estudo, quando a princípio ainda não havia decidido o tema. Após decidir o tema, por vezes sentia o meu olhar perdido em pequenas conquistas e ações que as crianças da creche efetuavam.

Todo este encantamento e alguma distração que, aconteceu no primeiro momento de estágio, permitiu-me refletir e concluir o que teria de melhorar aquando do segundo momento de estágio, visando alcançar uma melhor postura e um olhar mais direcionado para a observação de situações que se revelassem pertinentes para o meu estudo.

3.3.2 Notas de campo

Recorri a este procedimento para registar de forma escrita os acontecimentos pertinentes que ocorriam diariamente nas salas onde realizei os meus estágios. As notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 150).

As notas de campo devem ser registadas com o menor tempo possível de intervalo entre o acontecimento e o registo, de forma a que exista uma menor probabilidade e haver lapsos de memória. Estas devem ser detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan & Biklen, 2010), de modo a que quando o investigador as for analisar se consiga novamente enquadrar na situação descrita, conseguindo compreender melhor o relato que redigiu na altura.

O investigador poderá utilizar as notas e servir-se delas para elaborar uma espécie de diário de bordo que o facilitará no acompanhamento e desenvolvimento do seu projeto (Bogdan & Biklen, 2010), levando-o mais facilmente a observar as diferenças entre o ponto de partida e o final da investigação.

Ou seja, as notas de campo surgem a partir da observação. Visto que não é possível reter toda a informação observada na nossa memória, é necessário que recorramos a algo onde possamos registar o que observamos, vemos, experienciamos e pensamos durante determinados momentos. São elas que mais tarde nos transportarão,

novamente, para a realidade descrita, por isso devem ser o mais detalhadas e fidedignas possível.

Por vezes senti algumas dificuldades em registar momentos do dia-a-dia das diferentes salas. Nem sempre me foi possível tirar curtas notas nos momentos das diferentes ações, o que por vezes resultou no esquecimento de determinados factos. Contudo este instrumento foi-me extremamente útil para cruzar determinadas informações, para recordar e analisar diversos episódios que aconteceram em distintos momentos. Apesar de algumas lacunas de facto notei melhorias no conteúdo e nas descrições das minhas notas de campo com o passar do tempo. No início ainda não tinha bem definido no que me pretendia debruçar mais detalhadamente, mas, com o tempo, as ideias ficaram mais claras, o que me permitiu ir aperfeiçoando as minhas notas de campo.

3.3.3 Registos multimédia

Para auxiliar a minha investigação recorri também à recolha de dados através de registos de multimédia, entre eles a fotografia e o vídeo. Bogdan & Biklen (1994, p. 189) apontam a fotografia como um suplemento à observação participante, afirmando que este tipo de registo pode ser útil para posteriormente observar e encontrar factos que no momento, aos nossos olhos, poderiam ser descurados.

As fotografias poderão servir também para uma posterior análise a diversos momentos, levando o investigador a períodos de reflexão procurando nas mesmas “pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 189).

É importante que o investigador consiga, através da sua câmara, captar momentos o mais naturais possível, tentando que as ações dos intervenientes no estudo não sejam adulteradas pela presença da câmara, o que nem sempre é executável. É também importante que o investigador tenha a sua câmara sempre à mão pois, nunca se sabe quando surgirá um momento importante de ser registado.

Recorri mais à utilização destes registos no primeiro estágio pelo facto da equipa de sala ser constituída por mais elementos, o que me dava uma maior liberdade para tirar notas e observar. Mas tendo em conta que por vezes não é possível anotar, as

fotografias e os vídeos ajudaram-me a recordar alguns momentos dos quais eu não tinha notas de campo, como por exemplo a oficina de presépios (Anexo 4 – Ilustração 7), a teatro de natal realizado pelos pais das crianças (Anexo 4 – Ilustração 4) e alguns momentos da reunião de pais (Anexo 4 – Ilustração 5).

No estágio em jardim-de-infância, a equipa de sala era menor e a azáfama do dia-a-dia era maior. Havia sempre imensas atividades para fazer e nas quais apoiar as crianças, o que não me permitiu recorrer tão frequentemente a fotografias ou vídeos. Ainda assim, consegui registar os momentos da aula aberta de natação (Anexo 4 – Ilustração 2), para a qual os pais foram convidados a participar, festas de anos das crianças (Anexo 4 – Ilustração 1) onde familiares estiveram presentes, e a participação de uma mãe num projeto do grupo (Anexo 4 – Ilustração 6).

3.3.4 Análise documental

Utilizei a análise documental para me elucidar das perspetivas educacionais, morais, pedagógicas e sociais das duas instituições onde estagiei. “A análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto, o que na investigação interpretativa da sala de actividades poderia incluir fichas de avaliação, comunicações escola-casa, livros de planificações e sumários, e ainda registos do trabalho dos alunos” (Walsh, Tobin, & Graue, 2010, p. 1055).

Fiz uma análise aos projetos educativos e pedagógicos que ambas as instituições me disponibilizaram para que melhor pudesse compreender os princípios pelos quais se guiam e pretendem transmitir às crianças, às famílias e à comunidade. Incluí também na minha análise os cadernos utilizados para a comunicação escola-família-escola, no jardim-de-infância (Instituição B).

Tendo acesso a estes documentos, pude articular a informação dos mesmos e compará-la com as minhas observações e notas de campo. Isto permitiu-me compreender os dados dos documentos, as ações e os objetivos traçados no quotidiano das instituições.

Estes documentos existem para as equipas pedagógicas transmitirem o trabalho que pretendem realizar, os seus objetivos, os projetos que têm em vista, os valores que querem transmitir. Em relação aos projetos educativos e pedagógicos, estes estão à disposição dos encarregados de educação que, por vezes, são até convidados a participarem na sua elaboração.

3.3.5 Inquérito por questionário

Um inquérito “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123) e distingue-se da entrevista pelo facto do entrevistador e o entrevistado não interagirem em situação presencial (idem).

A situação do investigador não interagir com o entrevistado presencialmente na elaboração de um inquérito pode constituir um problema, pelo que “a formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” (idem, p. 137) deve de ser bem cuidada e estudada previamente.

Visto que os dois (ou mais) intervenientes no inquérito não se vão encontrar presencialmente, não terão a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir. Assim, as perguntas devem ser organizadas e devem ser claras, quanto à abrangência de resposta, não devendo deixar dúvidas quanto ao que é pretendido.

Elaborei um questionário para inquirir as duas educadoras com quem estagiei. Optei por inquirir apenas as educadoras por questões ligadas à gestão do tempo — relacionados com os constrangimentos decorrentes do meu percurso pessoal —, apesar de ter consciência de que teria enriquecido mais o estudo se tivesse inquirido também as auxiliares, acedendo assim às conceções de todos os elementos das equipas pedagógicas. Revi todas as questões que pretendia colocar-lhes e selecionei cuidadosamente as que achei mais adequadas. Posteriormente, recorri ao correio eletrónico para lhes direccionar o documento com as questões, tentando com isto, possibilitar-lhes um maior tempo de reflexão.

O questionário (Anexo 1) incidia sobre as conceções das educadoras no que respeitava à “Relação com a Família” na creche e jardim-de-infância. Recolhendo as

suas concepções, tive acesso a dados para poder compreender as diferentes práticas das educadoras e várias situações que sucediam no dia-a-dia.

3.4. Descrição dos métodos de tratamento e análise de informação

Após os estágios e com o início da elaboração deste relatório, comecei por analisar as informações que recolhi ao longo dos dois estágios que realizei. Esta é a fase onde toda a informação recolhida é tratada, organizada e interpretada, com o objetivo de tornar a investigação compreensível aos outros. Tal como referem Bogdan & Biklen (2010, p. 205) “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”

Comecei por reunir todo o material que consegui recolher, organizei-o dividindo-o em duas partes – a informação relativa ao primeiro estágio e a informação relativa ao segundo estágio – e a partir daí comecei a refletir e selecionar a informação pertinente para a elaboração deste meu relatório.

A verdade é que, de facto, as minhas notas de campo iniciais eram muito dispersas, tendo em conta que ainda não tinha decidido o meu tema, a recolha de informação era muito ampla, não tinha um foco específico, baseando-se nas várias crianças, nos vários elementos da equipa, nos diferentes espaços da sala e momentos das rotinas. Daí a importância da análise e seleção da informação relevante, porque nem todas as notas que tirei se mostraram pertinentes para o tema da investigação.

Tendo isto em conta, as fotografias e os vídeos que fiz foram-me bastante úteis para me ajudarem a recordar de alguns momentos que não registei, ou que já tinham caído no meu esquecimento. Observando estes registos consegui explorar detalhes que no momento da captura dos mesmos me passaram despercebidos.

4. Os contextos educativos²

4.1 Contexto educativo do estágio em creche

O meu estágio em creche realizou-se na instituição A, pertencente a uma Câmara Municipal. Esta instituição é destinada exclusivamente aos filhos dos trabalhadores da Câmara Municipal e dos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento, com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos. O edifício com cerca de 6 anos (inaugurado a 12 de Setembro de 2009) fica localizado numa área com bastante construção residencial e dispõe de duas valências distintas, a creche e o jardim-de-infância.

Este serviço é um benefício social que a Câmara Municipal proporciona aos seus trabalhadores. Ou seja, é uma instituição pública, mas que não é para todos. As crianças são admitidas na instituição consoante os rendimentos sociais dos pais, sendo assim, os rendimentos mais baixos têm prioridade de admissão. Atendendo a estas características específicas de admissão das crianças, a maioria das famílias das crianças da instituição caracteriza-se socioeconomicamente numa classe média/baixa.

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala, esta era composta pela educadora e por três auxiliares (uma delas estava à espera da data da reforma). Esta é uma equipa em que todos os elementos têm vários anos de experiência na área, mas apenas a educadora e uma das auxiliares seguiam este grupo desde o berçário. A instituição tem por hábito, quando as crianças mudam de sala, fazer a também a transição de um ou dois elementos de referência para que o período de adaptação das crianças seja mais fácil.

O grupo de crianças era constituído por onze crianças, seis do género masculino e cinco do género feminino e tinham idades – no início do meu estágio – compreendidas entre os 13 e os 19 meses. Dessas onze crianças, apenas oito tinham transitado do berçário e as restantes três frequentavam pela primeira vez uma creche.

² Baseado nas produções académicas realizadas nas unidades curriculares de Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância

A educadora referiu-me que a adaptação das novas crianças correu tranquilamente e que contou com o apoio das famílias, que se mostraram compreensivas em alguns momentos de ansiedade das crianças, o que facilitou em muito o processo de adaptação.

Apesar da educadora já estar a trabalhar momentos que promoviam a autonomia das crianças, estas ainda eram bastante dependentes do adulto em vários momentos da rotina, o que tendo em conta as suas idades, não é algo que se revele fora do comum. Para além disso, era um grupo de crianças alegres, bem-dispostas, bastante curiosas e participativas. Já revelavam a aquisição de muitas das regras da sala e sabiam explorar os vários espaços da mesma.

No que diz respeito à linguagem, algumas das crianças já se encontravam numa fase de expressão das suas primeiras palavras, mas muitas delas ainda comunicavam por sons, pelo olhar, pelas expressões e por vários gestos. Considero que o grupo era bastante expressivo, fazendo entender-se muito claramente.

Como é mencionado no Projecto Educativo (2009) da instituição:

“A equipa docente da Creche e Jardim de Infância pretende com o [mesmo] implementar uma crescente qualidade e uniformização da educação de infância nesta unidade educativa, assim como reforçar a autonomia e identidade da mesma. Também pretende melhorar toda a atividade que se relaciona com as crianças, os docentes e não docentes assim como privilegiar a relação biunívoca entre escolas e famílias”.

Quanto a prioridades educativas, o Projeto Educativo (2009) tem como intenção privilegiar a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que é uma área que “(...) tem a ver com o modo como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, um processo que implica aprendizagem e interiorização de atitudes, regras, valores”. É também prioridade estabelecer uma boa relação com as famílias das crianças, é com a família e com a instituição que as crianças passam a maioria do seu tempo e são também estes dois contextos que mais apoio devem dar à criança durante o seu crescimento pessoal e social. Assim sendo, a relação com as famílias torna-se uma prioridade para instituição A, pois é pretendido que o processo educativo da criança decorra de uma forma contínua e equilibrada permitindo

promover nas crianças atitudes e valores que as permitam tornar-se cidadãos conscientes.

O acolhimento das crianças era sempre realizado na sala. Antes das 9 horas era realizado pela auxiliar, que recebia os pais e as crianças na sala e os acolhe, a partir das 9 horas era realizado quer pela auxiliar quer pela educadora. Sempre que possível, como estavam ambas na sala, a educadora disponibilizava algum tempo para falar com algum familiar que necessitasse de comunicar algum assunto que fosse mais demorado. Assim, dirigia-se para o exterior da sala, tentando que os familiares ficassem um pouco mais à vontade, demonstrando-lhes o seu interesse no assunto.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, a equipa desta sala notava-se muito empenhada na realização de reuniões. Todas as semanas se reuniam pelo menos uma vez, com o intuito de avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido, planear os próximos dias, distribuir tarefas e também partilhar alguns momentos protagonizados pelas crianças.

Em relação às reuniões das equipas de creche e jardim-de-infância, estas também aconteciam regularmente, pelo menos uma vez por semana e mais vezes em altura de épocas festivas.

4.2 Contexto educativo do estágio em jardim-de-infância

O meu segundo contexto de estágio, a instituição B, é uma instituição privada com fins lucrativos, que foi fundada no ano letivo de 1992/1993. Esta situa-se numa zona maioritariamente constituída por habitações unifamiliares e pouca atividade comercial. Nesta instituição existem cinco valências distintas, sendo elas o berçário, a creche, o jardim-de-infância, o 1º CEB, o 2º CEB e o 3º CEB.

A equipa de sala era composta por uma educadora e uma auxiliar, que têm uma parceria com uma outra sala com crianças da mesma idade, onde existe também uma educadora e uma auxiliar. Para além de mim, na sala onde estagiei existia uma outra estagiária. Esta estagiária frequentava o curso profissional de apoio à infância e tinha apenas um dia de estágio por semana, mas já se encontrava a acompanhar o grupo pelo segundo ano letivo consecutivo.

O grupo de crianças desta sala era constituído por 18 crianças uma diagnosticada com necessidades educativas especiais. A meio do meu estágio juntou-se mais uma criança ao grupo, assim, os nove rapazes e as dez raparigas encontravam-se com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. No entanto, segundo a política do colégio, as salas são compostas homogeneamente no que toca à idade, assim sendo, no seguinte ano letivo algumas crianças iriam mudar de sala e outras não.

Todas as crianças do grupo eram de nacionalidade portuguesa, apesar de algumas terem ascendentes diretos de outras nacionalidades, como a chinesa, a africana e a inglesa. Em relação ao nível socioeconómico, as famílias deste grupo de crianças pertenciam à classe média alta.

Seis das crianças do grupo apenas vieram para a instituição neste ano letivo, uma das delas apresentava necessidades educativas especiais, pelo que ainda se estava a adaptar à rotina da sala, e às atividades dirigidas e ao ritmo das outras crianças do grupo. A criança que se juntou ao grupo a meio do meu estágio era uma criança que até à altura apenas tinha estado em casa, pelo que tinha pela frente todo um processo de adaptação às regras de sala, do colégio, rotina, adaptação ao grupo e à equipa.

No geral o grupo de crianças era caracterizado pela sua independência, gosto em partilhar experiências, boa disposição, gosto pela resolução de problemas, deleite em elaborar novos projetos e em ajudar os colegas. Tal como é referido no Projeto Curricular de Grupo (2013/2014) “é um grupo bastante dinâmico, interactivo e desinibido, com vontade de aprender, descobrir e explorar tudo o que os rodeia”.

No que toca à escolha da instituição, os encarregados de educação, quando questionados em entrevista, informam que têm preferência pelo mesmo devido à qualidade do ensino, à segurança que este oferece, ao número acrescido de atividades curriculares e extracurriculares e também às visitas de estudo (Projeto Educativo, 2013/2014).

O jardim-de-infância da instituição B segue linhas orientadas pela Lei de Bases da Educação Pré-Escolar, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pela Metodologia de Projeto e algumas dinâmicas do Movimento da Escola Moderna (Projeto Educativo, 2013/2014). O jardim de infância pretende ajudar as crianças a

melhorar a “(...) compreensão do mundo que as rodeia (...)” e visa “(...) facilitar-lhes as aprendizagens formais da escola, sendo, assim, um caminho para o sucesso escolar e, mais amplamente, para o sucesso na vida” (idem).

A equipa pedagógica da sala onde fiquei era composta por uma educadora e uma auxiliar de educação, que trabalham juntas e acompanham o grupo – que tem vindo a sofrer alterações – desde o ano letivo 2010/2011. No que diz respeito às metodologias de trabalho da educadora, são utilizados, maioritariamente, alguns dos princípios do Movimento da Escola Moderna e também a metodologia de Trabalho de Projeto.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa desta instituição pude perceber, em conversa com a coordenadora da creche e do jardim-de-infância, que existe um grande trabalho em equipa, quer nas linhas orientadoras de todos os projetos curriculares das salas, quer também na elaboração do projeto educativo do colégio. Em relação às reuniões de equipa de educadoras, estas realizam-se de duas em duas semanas, intercalando com as reuniões de auxiliares.

Segundo o Projeto Educativo (2013/2014), todas as ações nele realizadas assentam em específicos princípios orientadores tais como:

- Organizar práticas de aprendizagem variadas, para que sejam reconhecidas num futuro, através do sucesso escolar das crianças e jovens do colégio;
- Oferecer igualdades educacionais, promovendo processos formativos, autonomia e responsabilidade;
- Dar oportunidade de igual participação de toda a comunidade escolar, para que se promovam valores cívicos, comunitários e solidários;
- “Promover a criatividade, o espírito crítico e a cooperação na construção de projetos inovadores e sustentáveis” (idem).

As reuniões formais da equipa de sala eram inexistentes. A educadora e a auxiliar apenas se reuniam esporadicamente e discutiam, em conversas informais, algum trabalho que era necessário fazer, mas sempre quando as crianças se encontravam na sala, em brincadeiras livres ou durante alguma atividade dirigida. Já as reuniões das

equipas de creche e jardim-de-infância realizavam-se formalmente e normalmente de duas em duas semanas, alternando com as reuniões das auxiliares de educação.

Quanto ao acolhimento das crianças, este realizava-se das 7 horas até cerca das 9 horas da manhã, por duas auxiliares do jardim-de-infância que se encontravam no espaço-lúdico, sítio onde se juntavam todas as salas de jardim-de-infância (espaço no interior da instituição com alguns brinquedos) depois, a partir das 9 horas, horário em que as educadoras começavam a reunir nas respetivas salas, o acolhimento das restantes crianças já era feito nas salas, com um pouco mais de privacidade e intimidade.

5. Apresentação e Interpretação da Intervenção³

5.1 Intervenção em contexto de creche

Vi nesta instituição um trabalho com as famílias muito enraizado na tradição e nos princípios de trabalho da mesma. Como é referido no Projecto Educativo (2009), esta instituição pretende manter uma relação de parceria com as famílias das crianças, apoiando-as sempre que possível, e tentando ao máximo manter uma relação de comunicação e colaboração. Sabendo que ambos têm papéis distintos, a instituição não pretende sobrepor-se nem substituir os pais, tendo em conta que o trabalho da instituição é um trabalho sério e profissional. Apesar da instituição e dos pais terem papéis distintos na vida das crianças, a equipa pedagógica acredita que uma boa relação entre ambos trará grandes benefícios às crianças (Projecto Educativo, 2009), principalmente porque “a creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar” (Segurança Social, 2010).

A educadora cooperante com quem estagiei refere no Projeto Curricular da Sala (2013) que partilhar as vivências das crianças, as suas conquistas, manter os pais informados, pedir a sua colaboração e incluí-los na vida da sala são aspetos cruciais para manter uma boa relação escola/família.

Durante as dez semanas em que estagiei nesta instituição, tive a oportunidade de assistir a inúmeras conversas informais entre os pais e a educadora ou auxiliares, assisti à reunião de pais da sala em que estagiei (Anexo 4 – Ilustração 5) e fui convidada para assistir a mais três reuniões de pais, das restantes salas da valência de creche. Para além disso, pude assistir a vários pedidos de colaboração aos pais por parte da educadora, a visitas de vários avós das crianças da sala (Anexo 4 – Ilustração 3), ao atelier de presépios e elementos decorativos de Natal por parte das famílias (Anexo 4 – Ilustração 7) e assisti à festa de Natal da instituição educativa, onde os pais foram atores (Anexo 4 – Ilustração 4).

³ Baseado nas produções académicas realizadas nas unidades curriculares de Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância

Notas de Campo 22 de Outubro

Após nos dirigirmos com as crianças para o polivalente, chegaram os avós de uma das crianças. A educadora informou-me que eles vinham passar a manhã connosco para estarem um pouco com o neto e observarem o seu comportamento na creche.

Na minha primeira semana de estágio deparei-me com a presença de uns avós de uma criança na sala, e em conversa com a educadora percebi que a abertura da creche às famílias era total, incentivando mesmo muitas vezes as famílias a passarem uma manhã na sala com as crianças. Por vezes os avós, ou os irmãos, ou os primos, tios etc., podem não ter muitas oportunidades para estar com as crianças, e a creche proporciona-lhes esse tempo. Essa abertura é também um modo das famílias verem e perceberem o trabalho que é feito com as crianças em idade de creche.

Notei que a criança que tinha os familiares presentes na sala, tinha uma atenção mais personalizada por parte da educadora, o que também faz sentido pois os familiares têm de se sentir apoiados, têm de sentir que são bem-vindos e que a sua presença é importante. A educadora aproveita e fala-lhes da criança, do que ela gosta de fazer, das reações que costuma ter em determinadas situações, com o que mais gosta de brincar, elucidando melhor a família das rotinas da criança na creche.

Outro momento que a educadora utiliza para a aproximação das famílias à instituição educativa e à sala de creche é o momento em que lhes pede a colaboração na execução de trabalhos para pôr em exposição na sala, ou para atividades que a educadora pretende explorar com as crianças. Pelo que observei, a educadora solicita muitos pedidos aos pais, tentando que eles participem o mais possível.

Notas de Campo 29 de Outubro

A educadora solicitou aos pais que trouxessem uma pequena bola que seria usada para alguns exercícios que pretendia realizar com as crianças no polivalente.

A longo prazo, as crianças vão poder ajudar os pais na execução destas tarefas e vai ser mais um momento partilhado por ambos, que com certeza trará orgulho no trabalho realizado. Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 21) referem que “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das

crianças e para a aprendizagem dos pais”.

Notas de Campo 3 de Dezembro

A educadora pediu aos pais que lhe facultassem fotografias dos membros familiares mais próximos das crianças, com o intuito de elaborar cartazes para as crianças identificarem os seus membros familiares.

A reunião de pais que a educadora cooperante realizou, enquanto eu me encontrava em estágio, foi a primeira desse ano letivo. Apesar da maioria das crianças terem transitado das salas do berçário, algumas crianças apenas se juntaram ao grupo nesse ano. Assim sendo, a maioria dos pais já se conhecia, mas atendendo aos novos familiares, a educadora, antes da reunião, organizou um pequeno lanche para receber todos os familiares e tornar o ambiente um pouco mais descontraído, permitindo que as famílias se sentissem mais confortáveis e bem-recebidas.

Esta educadora já conta com um número significativo de anos de trabalho na área, pelo que a experiência a trabalhar com as famílias já é significativa. Em conversas informais falámos sobre como alguns familiares podem ser um pouco mais complicados de lidar e dependendo dos casos, temos de saber analisar a situação para entendermos qual será a melhor abordagem perante esses familiares. Tive a oportunidade de observar a educadora e constatar que agiu em conformidade com aquilo que me tentou transmitir, adotando portanto, um papel coerente com a sua forma de pensar.

As auxiliares com que trabalhei nesta sala de creche também mantinham uma relação próxima com as famílias, revelando um grande à vontade nas suas ações. O facto do acolhimento de muitas das crianças ser feito por uma auxiliar e o momento de regresso à família também ser muitas vezes realizado apenas por auxiliares, ajuda a que as famílias também construam uma relação e desenvolvam sentimentos de confiança para com elas.

Considero que a minha intervenção, neste primeiro estágio, em relação à minha aproximação junto das famílias deixou um pouco a desejar. O facto de iniciar o estágio e não ter um tema definido prejudicou um pouco as observações iniciais,

devido à falta de foco num tema específico. Não tendo um foco de observação inicial, há toda uma observação que é feita, mas não é direcionada.

Os estágios passam de facto muito depressa. As cerca de dez semanas têm de ser muito bem geridas para que consigamos tirar o maior proveito delas. No início há toda uma adaptação que tem de ser feita. Felizmente, tive toda uma equipa pedagógica que me apoiou e tentou facilitar ao máximo a minha adaptação.

Durante os primeiros dias de estágio, e durante algumas conversas com a educadora, percebi que ainda não me sentia muito bem adaptada. Para além de não conhecer bem o grupo, eu também era uma desconhecida e, era principalmente para as crianças, um elemento novo na equipa, e tinha por isso de me aproximar delas, criar laços e ganhar a sua confiança.

No início do estágio encontrava-me um pouco nervosa. Já tinha estagiado no terceiro ano da licenciatura, mas desta vez não ia ser igual até porque o contexto também ia ser diferente. Nunca tinha entrado numa sala de creche e não sabia como havia de proceder, o que havia de fazer e se iria conseguir fazer as coisas bem.

Notas de Campo 14 de Outubro

Entrei pela porta da sala e fui conhecer um mundo novo. Toda uma sala cheia de crianças que ainda não falam, que dependem bastante do adulto e que têm ao seu dispor uma equipa de sala muito coesa. Nunca estive numa sala de creche nesta posição.

Considero que a relação com as famílias era um dos meus pontos fracos, daí também ter decidido explorá-lo através desta investigação. Tendo este facto em consideração, neste contexto não realizei nenhuma atividade dirigida onde solicitasse a participação das famílias. Assim, o meu relacionamento com as famílias deu-se principalmente em conversas informais, que tinham lugar, maioritariamente, nos momentos do acolhimento das crianças.

Notas de Campo 23 de Outubro

Hoje vim mais cedo para assistir ao acolhimento de todas as crianças. A educadora

só está presente na sala por volta das 9 horas, mas algumas crianças começam a chegar com os familiares antes dessa hora. Assim, hoje pude receber alguns pais e conversar um pouco com ele. Um pai sentiu-se à vontade para me dar um recado, dizendo-me que no dia seguinte o filho viria mais tarde pois tinha uma consulta com o pediatra.

Apesar de ter tido a oportunidade de assistir a uma reunião de pais, a minha intervenção nesta reunião aconteceu apenas para eu realizar uma breve apresentação da minha pessoa enquanto estagiária e em relação aos meus objetivos e perspetivas durante o estágio. Considero que o facto de a reunião ter sido realizada no princípio do estágio condicionou um pouco a minha participação e envolvimento na mesma, visto que ainda me encontrava num período de adaptação ao estágio e à equipa, a educadora não me envolveu na elaboração da reunião.

No geral, todas as famílias se mostraram bastante recetivas à minha presença, acolhendo-me e aceitando-me como um elemento da equipa. Como já referi anteriormente, há famílias que se envolvem mais do que outras, o que também diferenciou as oportunidades que tive de me relacionar com as diferentes famílias. Destaco duas notas de campo onde refiro a proximidade de uma família à educadora e a proximidade que desenvolvi com uma das famílias:

Notas de Campo 18 de Novembro

O João⁴ vem para a creche sempre com uma carrinha escolar, portanto os pais muito raramente se deslocam à creche. Apesar disso, a mãe do João fez questão de enviar uma mensagem para o telemóvel da educadora partilhando a sua enorme felicidade pelos primeiros passos do filho.

Notas de Campo 18 de Novembro

Os pais da Joana⁵ vêm todos os dias trazer e buscar a filha. São uma família bastante acessível. Todos os dias tenho a oportunidade de falar com eles, o que fez com que esta seja a família de quem mais me aproximei.

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

Ainda assim, refletindo sobre esta minha intervenção, sei que deveria ter aproveitado melhor as oportunidades e ter explorado melhor a minha postura no relacionamento com as famílias. Com o passar do tempo tentei ser mais proactiva, focar-me mais nesse trabalho, estar mais presente junto dos familiares na hora do acolhimento e até nas festas da instituição.

5.2 A intervenção em contexto de jardim-de-infância

A instituição B mostrou-me também a sua grande capacidade e disponibilidade de trabalhar com e para as famílias. Tal como é referido no Projeto Curricular de Grupo (2013/2014), é pretendido valorizar a intervenção das famílias, promovendo a descoberta de novas formas de intervirem no desenvolvimento das crianças, ajudar na auto-valorização, autoestima e construção da identidade do papel de pai e mãe no percurso pré-escolar, estimular o desenvolvimento da criança ao nível familiar e comunitário e também mostrar a possibilidade de existência de uma comunidade educativa na qual todos podem colaborar.

É notória a importância que esta instituição dá ao papel das famílias na vida educativa das crianças, promovendo diversas atividades com as famílias, mostrando uma grande abertura e interesse na sua participação e envolvimento. A instituição preocupa-se também em possibilitar às famílias convívios onde as diferentes famílias têm a possibilidade de se conhecerem melhor. Foi notória a amizade que algumas famílias construíram a partir desses mesmos convívios, o que lhes possibilita a partilha de interesses, gostos, anseios e expectativas, em relação às crianças, com os seus pares. Aqui é-lhes dada a oportunidade de conversar, numa posição de igual para igual, com pessoas com semelhantes anseios e expectativas.

Notas de Campo 20 de Maio

Hoje, após a aula aberta de natação em que vários pais participaram, escutei alguns pais a combinarem juntar-se para organizarem um jantar de final de ano letivo que ficaria agendado para após a reunião de pais. Notei que não era a primeira vez que o faziam, percebendo a amizade que construíram ao longo dos anos de convívio proporcionado pelo colégio.

Durante este estágio tentei aproximar-me mais das famílias, tentando estabelecer uma maior relação de abertura e intimidade com as mesmas, dando-me a conhecer e mostrando toda a minha disponibilidade e interesse no bem-estar e desenvolvimento das crianças da sala. Apesar da educadora cooperante já ter uma relação de cerca de quatro anos com a maioria destas famílias, revelando comportamentos bastante enraizados em relação à hora do acolhimento das crianças, dirigindo-se de imediato às famílias assim que estas entravam na sala, deu-me espaço e abertura para que eu tivesse a iniciativa e o à vontade para também receber as famílias e conversar com as mesmas, permitindo dessa forma a minha aproximação.

Notas de Campo 8 de Maio

A educadora conversou comigo sobre o seu modo habitual de agir. Garantiu-me que por vezes se esquece de me dar algum espaço, o que se verifica por ter comportamentos bastante enraizados em relação às rotinas da sala. Apesar disso disse-me que várias vezes me deixou sozinha a receber alguns pais para que eu pudesse trabalhar essa relação.

A auxiliar de educação desta sala de jardim-de-infância também mantinha uma relação bastante próxima com as famílias das crianças. Tendo em conta que já seguia o grupo e consequentemente as famílias desde há quatro anos, a relação que mantinham revelava um grande à vontade e confiança.

Desta vez tive a oportunidade de assistir à participação de uma mãe, a pedido do seu filho, que passo a descrever: a mãe veio conversar com as crianças da sala, sobre como se formam e como nascem os bebés. Essa mãe estava grávida, o que suscitou o interesse das crianças e fazendo com que o seu filho tivesse vontade em mostrar aos colegas o seu orgulho por se ir tornar num irmão mais velho. Nessa pequena apresentação, a educadora deu total liberdade à mãe para conversar com as crianças, intervindo algumas vezes apenas para também participar na conversa.

Em conversa com a educadora cooperante consciencializei-me de que já vários familiares tinham ido à sala desenvolver algum pequeno projeto com as crianças. Pude ainda constatar que essa não era uma prática somente da educadora com quem estagiei, mas sim de todas as salas de creche e jardim-de-infância.

Notas de Campo 20 de Março

Através da observação dos trabalhos expostos na sala, percebi que a mãe da Liliana⁶ veio à sala realizar reciclagem de papel com as crianças. Essa atividade realizou-se antes do início do meu estágio.

Notas de Campo 23 de Abril

A semana passada, num dos dias em que não estive presente, o avô do Leandro⁷ veio à sala realizar com as crianças a montagem de uma caixa de compostagem. Como na instituição temos uma mini-horta e o avô do Leandro também tem uma horta em casa, veio partilhar com as crianças este método de aproveitar as sobras de comida que por vezes desperdiçamos.

Outra situação em que tive a oportunidade de vivenciar o convívio entre a instituição e as famílias foi a aula de natação aberta aos pais. As crianças têm natação como atividade de enriquecimento curricular e a última aula antes das férias é uma aula aberta, onde os familiares são convidados a entrar na piscina com as crianças e onde podem observar o que estas aprenderam ao longo do ano letivo. Este tipo de iniciativas é muito importante para reforçar a relação com a família, na medida em que, ao envolverem-se com o contexto educativo os pais “constroem uma visão mais rica e complexa acerca das aprendizagens das crianças e poderão celebrar a sua vida [no jardim de infância] e as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Araújo 2013, p. 21).

Um instrumento muito utilizado para fazer a comunicação família-escola, nesta instituição, é o caderno de registos. Todas as crianças têm um caderno, através do qual, tanto a educadora como a família podem comunicar. Todas as semanas a equipa da sala comunica à família, através do caderno, o que foi feito durante os dias da semana, atividades realizadas, atividades propostas pelas crianças, brincadeiras espontâneas elaboradas em grupos ou novos projetos da sala são alguns dos temas abordados.

⁶ Nome fictício

⁷ Nome fictício

A maioria dos cadernos estava preenchida com recados, notas ou comunicações da equipa de sala mas, em alguns cadernos, era notória a participação das famílias. Muitas noticiavam alguma consulta de rotina das crianças, outras poucas, partilhavam passeios de fins-de-semana, ou viagens mais prolongadas com as crianças, em menos quantidade encontrei famílias que comunicavam conquistas em relação ao desenvolvimento das crianças. Com a análise aos cadernos de recados identifiquei quais os temas mais frequentes e a frequência de utilização, constatando que várias famílias não os utilizam, visto que por vezes os cadernos passam semanas sem voltar à sala. Constatei que a educadora fazia um grande esforço por manter os pais atualizados através dos mesmos e que muitas vezes não obtia qualquer resposta das famílias.

Observei também a utilização de algumas das partilhas, feitas pelas famílias no caderno das crianças, em assembleia geral. Essas partilhas geravam a discussão dos assuntos entre as crianças, fazendo com que por vezes surgissem alguns projetos relacionados com essas partilhas.

Notas de Campo 18 de Março

Ainda antes de eu iniciar o meu estágio as crianças encontravam-se a trabalhar num projeto sobre os diferentes ovos das aves. A educadora disse-me que este projeto surgiu após a partilha de uma criança cujo avô tem galinhas na sua quinta. Essa visita à quinta foi partilhada no caderno utilizado para a correspondência entre a família e a equipa de sala.

Infelizmente, desta vez não tive a oportunidade nem de assistir nem de participar na reunião de pais. A reunião realizou-se após o final do estágio e desta forma não tive a oportunidade de apresentar o meu projeto finalizado às famílias, sendo este apresentado pela educadora cooperante. A educadora mostrou-se muito empenhada na preparação desta reunião. Notei-a um pouco ansiosa, procurando organizar a reunião da melhor forma, para uns pais já muito habituados às suas reuniões, tentando não aborrecê-los com assuntos que já tinham sido abordados em anos anteriores e procurando algo para os manter interessados no conteúdo daquela que era a última reunião do ano letivo.

No início deste segundo estágio já sabia qual o meu tema de investigação, partindo por isso em vantagem em relação ao primeiro estágio. Sendo assim, procurei adotar, desde o início, uma postura mais presente no que ao relacionamento com as famílias dizia respeito. Desde o primeiro dia estive presente aquando as famílias chegavam com as crianças para o acolhimento, quer na sala, quer no espaço lúdico.

Sempre que surgia a oportunidade apresentava-me aos familiares das crianças e, posteriormente, elaborei um pequeno texto sobre mim própria para colocar nos cadernos de correspondência casa-família, para que todas as famílias, mesmo as que não fossem à instituição – que tem uma carrinha que faz o transporte dos alunos, se necessário – ficassem informadas da minha presença na sala. Tentei desde o princípio chegar a todos e mostrar-lhes que, apesar de ir ficar no estágio durante pouco tempo, eu estava lá e, naquele momento, fazia parte da equipa da sala. Consegui chegar mais a uns do que a outros, o que é normal, visto que nem todos passam o mesmo tempo na sala, nem todos nos dão a mesma abertura e à vontade e visto que têm personalidades diferentes.

Notas de Campo 26 de Março

Passaram duas semanas desde que comecei o estágio. Ainda não conheço familiares de algumas crianças. Há pais que trazem as crianças todos os dias à sala, há crianças que vêm na carrinha do colégio, portanto os pais não vêm à sala. Mas a esta altura já consigo identificar alguns pais que passam mais tempo na sala e alguns que apenas trazem as crianças e vão embora.

O jardim-de-infância tem um ritmo de trabalho completamente distinto do da creche. Se levei algum tempo a adaptar-me ao ritmo e as necessidades das crianças da creche, levando ainda em conta que não tinha experiência nessa área, voltei a ter de me adaptar a outro ritmo, outras necessidades e a outra realidade. Apesar de no ano transato – em que frequentei a Licenciatura em Educação Básica – ter estado duas semanas a estagiar neste mesmo local, senti que, depois de ter estado em creche, o jardim-de-infância voltava a ser um mundo novo para mim.

Desta vez levava alguma pressão que eu mesma fazia sobre mim. Tinha de ser capaz de melhorar o meu desempenho em relação ao estágio de creche, pois já tinha essa

experiência – 10 semanas, ainda que não completas, de estágio – e sendo assim, tinha uma responsabilidade acrescida. Mas a verdade é que tudo era diferente, a instituição era diferente, as pessoas que nela trabalham eram diferentes, o modo de nos acolher e integrar era diferente, a valência era diferente, as crianças e os seus pais eram diferentes.

Desta vez, devido às reflexões feitas anteriormente no estágio em creche, já partia mais consciencializada da importância de, na medida das possibilidades, desenvolver atividades em parceria com as famílias. Visto que no âmbito de uma unidade curricular teria de desenvolver uma atividade para as crianças – onde fossem integradas as áreas da língua materna, da matemática, conhecimento do mundo, e didática e pedagogia – aproveitei para solicitar, nesta minha atividade, a participação das famílias.

O acolhimento era a altura em que conseguia aproximar-me mais dos familiares e consequentemente ter algumas conversas, tentado sempre mostrar-lhes o meu interesse nas crianças. Como sabemos as parcerias com os familiares “caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327). Através das seguintes notas de campo posso ilustrar as minhas preocupações nesse sentido:

Notas de Campo 10 de Março

Aproximei-me da educadora e de um pai que tinha acabado de chegar com uma criança. A educadora apresentou-me, o pai deu-me as boas-vindas e, começou a contar as novidades dirigindo-se à educadora.

Notas de Campo 7 de Maio

Encontrava-me sozinha na sala com um grupo de cinco crianças. Chegou a mãe do Manuel⁸ dirigiu-se a mim, contou-me algumas novidades e perguntou-me se eu iria precisar de ajuda no acolhimento do M., disse-lhe que com certeza ele iria ficar bem comigo – já tinha alguma confiança e carinho por mim. A mãe concordou, deu um

⁸ Nome fictício

beijo ao M. e foi embora.

Ao analisar estas notas de campo – uma referente ao início do estágio e outra referente ao final – consigo ter uma noção concreta do caminho que percorri. Esta análise possibilita-me verificar um exemplo da confiança que conquistei junto de alguns familiares das crianças.

Descrição da atividade⁹

Este projeto despontou, através das minhas observações e reflexões, durante o estágio, em relação aos comentários das crianças quando se apercebiam de algumas rimas que surgiam em livros ou em conversas durante o dia. Assim, escolhi trabalhar com as crianças as rimas, através da caracterização de cada uma das crianças (Anexo 2). Quis fazer de nós uns escritores, fazendo um livro¹⁰ sobre as crianças da sala (Anexos 3 e 5), com a colaboração dos seus pais.

Decidi solicitar a colaboração dos pais nesta minha atividade, com o intuito de promover a sua colaboração e envolvimento no trabalho realizado na sala. Tinha como intenção de dar a conhecer um pouco do meu trabalho na sala, de forma a aproximar-me um pouco mais das famílias das crianças e também para compreender como responderiam a uma proposta feita pela estagiária e não da educadora.

Em relação à participação dos pais, comecei por enviar para casa uma nota escrita nos cadernos de correspondência casa-família, onde explicava a atividade que iríamos executar e onde solicitava a participação dos mesmos. Na nota solicitava que estes participassem neste nosso projeto, escrevendo uma quadra alusiva ao seu filho(a), não querendo pedir-lhes nada de muito elaborado, visto que ao mesmo tempo havia mais projetos a serem elaborados pela educadora cooperante.

A maioria dos pais deu uma resposta positiva ao meu pedido e começaram prontamente a trazer-me o pretendido. Outros demoraram mais algum tempo, e não tendo conhecimento acerca de estes terem recebido o recado do caderno ou não, abordava-os quando me cruzava com eles explicando-lhes a importância do projeto.

⁹ Baseado na produção académica realizada na unidade curricular de Didática da Educação de Infância II

¹⁰ O livro que construí com as crianças apresenta-se em CD (Anexo 5)

No geral os pais mostraram-se bastante interessados em participar, para além de lhes ter notado algum entusiasmo em relação à quadra que lhes pedi. Entendi esse entusiasmo como uma forma dos pais mostrarem o orgulho que tinham nos seus filhos, podendo transportá-lo para uma quadra que ficaria num livro da sala onde as crianças cresceram, se desenvolveram e aprenderam muito naquele ano.

O livro que idealizei construir com as crianças seria todo elaborado por nós, ou seja, as crianças iram descrever os colegas, criar as rimas, criar as folhas do livro e descobrir, através de um gráfico quantas crianças tinham 3, 4 e 5 anos, para que organizássemos o livro por ordem crescente de idades.

A minha primeira intervenção foi feita através de uma história. “O Elefante Diferente que Espantava Toda a Gente”, da escritora Manuela Castro Neves, era uma história que as crianças tinham ouvido uma vez, contada pela própria escritora, que tinha feito uma visita à escola, a propósito da Semana da Leitura. Esta história contém diversas rimas, pelo que achei apropriada para introduzir o tema da profissão escritor, algumas outras profissões a esta associadas e também o tema das rimas.

Após contar a história, tive uma conversa com as crianças para perceber as suas concepções acerca do que é ser escritor, colocando-lhes várias perguntas: “O que é um escritor?”, “Que tipo de livros escreve?”, “De onde vem a imaginação de um escritor, para que possa escrever as suas histórias?”, “Quem faz os livros?”, “Por que são os livros importantes?”, “E as revistas, são como os livros?”, “Podem várias pessoas escrever o mesmo livro?”.

Algumas das perguntas eu tinha preparadas, outras foram surgindo com o desenrolar da conversa. Ao mesmo tempo que as crianças falavam, eu ia fazendo o registo escrito das suas concepções, o que considero que me condicionou um pouco em relação à continuidade do diálogo. Isto porque, pelo facto de eu estar a escrever, não conseguia dar continuidade à conversa, fazendo surgir alguns tempos mortos.

A meio da conversa, uma das crianças, antes que eu explicasse a minha ideia, sugeriu que fizéssemos um livro. Expliquei ao grupo que essa era a minha ideia, para que deixássemos um registo escrito sobre cada uma das crianças da sala. Sugeri-lhes

também que deveríamos ser nós a fazer as folhas, e perguntei-lhes como poderíamos fazê-las.

Anteriormente, uma mãe, numa visita à sala, ensinou as crianças a reciclarem papel, pelo que quis reforçar a importância de reciclarmos e, também quis que as crianças se apropriassem mais do resultado final. Como tudo seria feito por elas, dar-lhes-ia uma sensação de satisfação e orgulho sentimento de pertença do seu próprio trabalho.

A minha segunda intervenção foi a de recolher a informação das caracterizações das crianças. Trabalhei com cada criança individualmente, numa mesa. Eu dispunha os cartões virados ao contrário e a criança escolhia um dos cartões (cartões existentes na sala, pertencentes a cada uma das crianças, para identificar a sua presença numa determinada área de atividades) e, ficava a saber de que colega iria fazer a descrição e posteriormente tentar encontrar rimas na sua descrição, ou tentar formar rimas com algumas palavras que eu propunha, que constassem da sua descrição.

Pedia às crianças que me falassem sobre o colega que lhes tinha calhado, descrevendo-mo como se eu não o conhecesse, ou como se nunca o tivesse visto. Algumas crianças tinham mais dificuldades em perceber o que eu pretendia, nesses casos eu dava alguns exemplos tais como: “ele é alto ou é baixo?, do que é que gosta de fazer?, ao que é que gosta de brincar?”. Durante este processo, notei que algumas crianças se mostravam mais ansiosas em terminar a descrição para poderem ir brincar. Nesses casos, resolvi interromper a atividade e continuar com essa criança num outro dia.

A atividade da descrição e criação de rimas demorou muito mais tempo do que aquele que eu previa, isto porque, entre atividades de enriquecimento curricular e, atividades e projetos na sala, reuniões de conselho e brincadeiras na sala e no exterior, por vezes não me sobrava muito tempo para me sentar com as crianças e realizar este projeto. Tendo também em conta que há dias em que não nos é possível trabalhar individualmente com as crianças durante muito tempo.

Como a descrição e criação de rimas levou muito tempo, no meio desta atividade dei início à atividade da reciclagem de papel (Anexo 3). Comecei com um pequeno

grupo, mas esta atividade foi tendo mais crianças envolvidas à medida que se foi desenrolando.

As várias crianças do grupo iam-se mostrando interessadas e iam-se juntando ao grupo de crianças que tinha inicialmente começado atividade, promovendo uma rotação das crianças do grupo pelas várias fazes da reciclagem

Dando continuidade à atividade da caracterização das crianças e da criação de rimas, como já era de esperar, nem todas as crianças conseguiram criar rimas, o que para mim, não torna o seu trabalho menos valioso, pois tenho de ter em consideração que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento e têm idades muito diferentes, que iam desde os 36 meses até aos 5 anos e três meses.

Quando consegui terminar, com todas as crianças, as caracterizações e criação de uma pequena quadra, comecei a passar as suas produções para as folhas recicladas e ao mesmo tempo, demos início à ilustração do livro. Pedi que cada criança fizesse um autorretrato para ilustrar a folha correspondente à sua descrição.

Para organizar o livro, não de forma aleatória, pensei em fazê-lo por ordem crescente de idades, mas apenas referindo os anos, não ordenando também pelos meses e dias de nascimento. No princípio ainda ponderei em fazê-lo, mas cheguei à conclusão que não iria fazer muito sentido para as crianças, pois estas ainda não conhecem bem todos os meses do ano.

Para tornar esta organização mais visual e fácil de compreender para as crianças, pensei em elaborar um gráfico de barras (isto no início, quando ainda não tinha começado a elaborar o projeto), mas com o decorrer do tempo e, com o material que tinha à minha disposição, nomeadamente as produções gráficas das crianças (os autorretratos) decidi fazer um pictograma (Anexo 4). “A organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 72).

Senti que ao usar os desenhos das crianças, estas conseguiriam compreender mais facilmente o pictograma, assim sendo decidi juntar o pictograma e o gráfico de barras, utilizando os desenhos das crianças em vez das barras, para representar as

quantidades. Para além de permitir que fossem as crianças a construírem o gráfico, aproveitei para perceber se estas ainda se lembravam dos seus desenhos, pois já tinha passado cerca de uma semana desde a elaboração dos desenhos até à construção do gráfico. Todas as crianças conseguiram identificar os seus desenhos e, cada uma dirigiu-se ao gráfico (que foi feito na parede, para que todos pudessem ver) para lá colar o seu desenho. Posteriormente e em conjunto, fizemos a contagem dos grupos de crianças com as diferentes idades.

Para finalizar, em conjunto com algumas crianças fiz a montagem do livro, organizando as folhas por ordem crescente das idades das crianças. O resultado final foi posteriormente apresentado aos pais pela educadora, na reunião de pais na qual eu não pude estar presente. Quando reuni com a educadora, esta transmitiu-me que os pais tiveram bastante pena por eu não conseguir estar presente na reunião, mas que gostaram bastante do projeto e do resultado final, ficando surpreendidos com o que as crianças realizaram.

5.3 Conceções das educadoras

Para compreender as conceções das educadoras no que diz respeito ao relacionamento com as famílias, elaborei um inquérito (Anexo 1) com algumas perguntas que considereei pertinentes para a minha investigação. Assim, a partir dos inquéritos que realizei, tentei interpretar cada modo de pensar e de atuar das duas educadoras cooperantes com quem estagiei. Os inquéritos foram direcionados às educadoras através de correio eletrónico, para que estas dispusessem de mais tempo para refletir e responder aos mesmos.

Quando questionada sobre o que pensa sobre a relação com as famílias na creche/jardim-de-infância, a educadora cooperante da Instituição A fez questão de evidenciar que o papel das equipas pedagógicas não é o de substituir os pais, mas sim de “complemento na educação das crianças”, afirma que ambos têm papeis distintos, mas que trabalham para a mesma finalidade: “contribuir para o desenvolvimento integral da criança”. Esta refere ainda que, é imprescindível construir uma relação de confiança, um trabalho em parceria e uma rede de comunicação tudo visando a educação e o bem-estar da criança. Tal como refere Post & Hohmann (2011, p. 300) “A equipa de educadores também funciona em parceria com os pais, trocando

observações sobre a criança e procurando proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa”.

A educadora da Instituição B sublinha que os pais são os principais responsáveis na educação da criança, afirmando que “têm necessariamente um papel fundamental”. Posteriormente refere que a comunicação com os pais é uma mais-valia para compreender e acolher a criança, fazendo-a sentir-se mais segura, seguindo o pensamento de Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p.20), que sublinham que “(...) o bem-estar de crianças e pais é altamente interdependente”. A educadora reforça a ideia de que a comunicação é importante pois ajuda-a a debater, com os pais, formas de lidar com determinados comportamentos das crianças, “garantindo o [seu] apoio no caso de se ter verificado algumas dificuldades”.

Em seguida inquiri-as pretendendo saber o que é que o relacionamento com as famílias exigia delas, enquanto educadoras. A educadora da Instituição A afirma que exige um trabalho diário de construção de uma relação baseada no respeito e confiança, visando uma “ação educativa participativa”. Exige da educadora uma constante observação e estudo das famílias e das suas atitudes, disponibilidade para as famílias, para que sintam que são importantes no processo e na ação educativa e uma constante procura de estratégias para uma “melhor adequação de atitudes e comportamentos relativamente à criança”.

Bastante mais vaga, a educadora da Instituição B, refere que não vê grande exigência, afirmando que se for necessário tem reuniões individuais com os pais e que caso tenham alguma dúvida podem questioná-la e observar os trabalhos expostos na sala, realizados pelas crianças.

Posteriormente abordei as estratégias que utilizavam para se relacionarem com as famílias. A educadora da Instituição A considera de grande importância que é imperativo dar a conhecer às famílias “qual o papel da educadora e de que forma esta pode contribuir para o desenvolvimento, bem-estar e segurança da criança”. Considera também de grande importância que a educadora se mostre enquanto pessoa e que consiga fazer-se chegar a cada família, tentando compreender cada uma delas e das suas diferentes realidades. Para além disso, enuncia como estratégias os seguintes pontos:

- Entrevista inicial com as famílias para um melhor conhecimento da criança e sua família;
- Reuniões de Pais;
- Participação ativa das famílias em projetos e atividades de sala;
- Momentos de avaliação do desenvolvimento e encontrar estratégias para possíveis dificuldades;
- Hora atendimento semanal para juntos educadores/família encontrar meios de alargar e enriquecer as situações de vivência/aprendizagem na escola.

Tal como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, p. 19) “as visitas [dos pais], a abertura [do educador] para responder às interrogações e dúvidas dos pais, a clarificação de hábitos, necessidades de saúde e preferências demonstradas em casa pela criança são estratégias valorizadas, no sentido de os pais começarem a construir perceções e expectativas positivas acerca do ambiente educativo (...)”.

Novamente mais sucinta, a educadora da Instituição B, refere que as famílias com quem trabalha são muito empenhadas no trabalho que realizam em conjunto com a equipa de sala, pois quando a educadora pede a sua colaboração estas “não hesitam e participam”. Apesar disso, afirma que a melhor estratégia é arranjar forma de envolver os pais no trabalho realizado e “mostrar-lhes que podem confiar em nós” tentando transmitir-lhes confiança e segurança. Apesar de não enunciar claramente alguma estratégia que utiliza, durante o estágio pude observar várias das estratégias utilizadas pela educadora. Por exemplo:

Notas de Campo 12 de Março

Na sua hora de almoço a educadora dirigiu-se para a sala, onde ficou a colar, nos cadernos de registos, folhas sobre as atividades realizadas na sala na semana passada.

Notas de Campo 17 de Março

Há uma criança na sala que vem para o colégio sempre com a avó – que é auxiliar de educação do 1º ciclo da instituição – e assim sendo, é raro o contacto que a educadora tem com a mãe desta criança. A mãe dessa criança telefonou para a

instituição na hora de almoço, tentando conversar com a educadora. A educadora falou com essa mãe ao telefone dando-lhe informações sobre o desenvolvimento e alguns comportamentos da criança que necessitavam ser incentivados em casa.

Em seguida tentei compreender quais os aspetos positivos e negativos que identificavam na relação com as famílias. Evidenciando maior quantidade de aspetos positivos em relação aos negativos, a educadora da Instituição A revela que estes vão depender da forma como a educadora investe na relação com a família. Tendo em conta que há famílias que “não estão preparadas para contribuir, para questionar”, cabe à educadora explorar formas de abordar essa situação. A educadora também fez questão de sublinhar que todo o seu árduo trabalho ganha sentido quando sente que as crianças e as famílias gostam de voltar no dia seguinte. Em relação a aspetos negativos evidencia que por vezes é complicado o facto de não haver uma “separação saudável entre o papel da escola e o da família”, o que pode causar alguns conflitos.

A educadora da Instituição B, identifica como aspetos positivos o facto das famílias serem incluídas na educação escolar das crianças e sentirem-se à vontade na escola e na relação que têm com as equipas, sentindo-se confortáveis para questionar e saberem que elas estão lá para lhes darem respostas. Como aspetos negativos a educadora destaca o facto de alguns pais se sentirem tão à vontade que por vezes passam um pouco os limites e acabam por interferir, por exemplo, quando as crianças estão reunidas na reunião da manhã.

Em relação às maiores dificuldades na relação com as famílias, a educadora da Instituição A, aponta que sente que por vezes não consegue “ver para além do que é visível”, e dá por si a questionar-se sobre algumas atitudes e comportamentos das famílias. A educadora refere que se questiona porque não está a par de toda a realidade familiar, o que por vezes a leva a ter algumas dúvidas.

Quando a educadora da Instituição B sentiu mais dificuldade na relação com as famílias, foi quando iniciou o trabalho com este grupo. Como os pais não a conheciam, por vezes, na hora do acolhimento, não deixavam as crianças com ela, mas sim com outra pessoa da equipa da sala que já conheciam. Aos poucos as crianças foram-se adaptando e a educadora foi ganhando a confiança dos pais, confiança e relação que duram até aos dias de hoje. “O grupo que permanece durante

toda a educação infantil, com o mesmo educador, permite que as crianças e as suas famílias estabeleçam elos de relação estáveis com o educador, evita transições dolorosas e confusas quando se passa de educador em educador e promove, também, um sentimento de bem-estar e de pertença para todos os envolvidos” (Post & Hohmann, 2011).

Apesar de não o referir, a educadora da instituição B revelava sentir-se um pouco desconfortável em lidar com alguns pais que por vezes perturbavam a dinâmica de grupo matinal, realizada em forma de reunião. Várias vezes a educadora me referiu que alguns pais não tinham noção de que estariam a atrapalhar e ficavam na sala durante algum tempo a falar de assuntos que não eram pertinentes no momento. Para ilustrar as minhas afirmações, apresento alguns excertos das notas de campo das observações realizadas:

Notas de Campo 18 de Março

Após a reunião de grupo da manhã a educadora confidenciou-me que “esta mãe tem muita tendência a interromper as reuniões do grupo. Chega sempre quando estas já estão a decorrer e por vezes fala de coisas da vida pessoal dela em frente às crianças”.

Notas de Campo 25 de Março

A mãe da Maria¹¹ interrompeu a reunião de grupo para referir que ela tinha perdido um brinquedo, começando a dirigir-se a todo o grupo dizendo que eles tinham de ser responsáveis pelas suas coisas pois os seus pais trabalham muito para que eles tenham os brinquedos.

Notas de Campo 25 de Março

A educadora, após a intervenção da mãe da Margarida disse-me que ainda não sabia como a haveria de abordar para lhe explicar que não deveria ter determinadas atitudes quando o grupo se encontra em reunião.

¹¹ Nome fictício

6. Considerações Finais

Findo este relatório, importa agora refletir sobre todo o percurso que me trouxe até aqui. Creio que este relatório só foi possível devido a toda a experiência e vivências por que passei, não só durante o Mestrado, mas também na Licenciatura. Indo um pouco mais longe, acredito que também o tempo que passei a trabalhar neste presente ano me ajudou a crescer, o que me permitiu olhar com outros olhos a importância desta investigação.

Começo por referir que com o final do Mestrado senti necessidade de começar a trabalhar, e felizmente, consegui fazê-lo. Esse facto tomou muito do meu tempo, cansou-me bastante fisicamente, mas também psicologicamente, o que levou a uma grande interrupção na execução deste relatório. De início pensei que conseguiria conciliar as duas coisas, mas não foi o que se verificou. Não consegui conciliar o trabalho com o tempo e dedicação necessários que este projeto exigia de mim, pelo que decidi fazer uma pausa.

Considero que este facto afetou o conteúdo do relatório e também a minha linha de pensamento e investigação sobre o mesmo. Ter parado o trabalho de investigação cortou as memórias recentes que eu tinha das vivências dos estágios sobre as práticas pedagógicas das educadoras, das ações das crianças e atitudes e envolvimento das famílias na creche e no jardim-de-infância. Sendo assim, quando voltei a imergir no relatório senti algumas dificuldades acrescidas em recordar-me de alguns momentos que passei nos contextos de estágio.

Neste sentido, o material recolhido durante o estágio foi crucial para fazer a ligação entre o que me lembrava e as coisas das quais apenas tinha uma vaga ideia. Quando comecei os estágios, as notas de campo eram algo novo para mim, não sabia no que me havia de focar e descrever, pelo que considero que as notas do primeiro estágio acabaram por ser bastante mais subjetivas do que era suposto. Apesar desse facto não ser propriamente positivo para a construção do meu relatório, ajudou-me a refletir e compreender melhor a importância da observação e das notas de campo. Assim, futuramente, quando necessitar, já irei abordar as situações com mais consciência da importância de anotar o que vejo e ouço, para posteriormente ter acesso a uma maior quantidade de informações e ter elementos mais concretos de modo a conseguir

analisar os acontecimentos mais pormenorizadamente.

Mencionada a dificuldade do foco do meu olhar no processo de recolha de informação no primeiro estágio, compreendo que será necessário explicitar as razões que levaram à escolha do tema do relatório. Como já referi, tinha a ideia prévia de que queria trabalhar algo relacionado com as famílias, tendo em conta que considerava este um ponto fraco na minha prática. Olhando para trás, vejo que esta ideia limitou o meu pensamento em relação à procura e ponderação de outros temas que me pudessem suscitar interesse. Para além disto, o facto de ter de decidir o tema do relatório logo no primeiro estágio, tendo em conta que teria de ser transversal às duas valências, também se revelou uma dificuldade. Considero que teria sido proveitoso ter também algum tempo de estágio na valência de jardim-de-infância antes de optar definitivamente por um tema, mas os constrangimentos relacionados com a duração do mestrado infelizmente não o permitiram.

No que diz respeito ao meu papel de investigadora, julgo que este ficou condicionado pelo meu papel de estagiária. Conciliar os dois não foi fácil. Apesar de ter sempre o meu bloco de notas num bolso da bata, nem sempre me era possível observar tudo, pois ao assumir o papel de estagiária tinha de participar nas rotinas da sala, auxiliando as crianças, participando nas atividades e por vezes resolvendo conflitos. Tudo isto dificultava a minha postura de observadora e condicionava a minha recolha de notas de campo.

Os investigadores qualitativos situam-se algures entre alguém que apenas observa e não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o seu estudo, e alguém que se envolve totalmente nas atividades (Bogdan & Biklen, 2010). Eu não pude optar por ter momentos em que só observava, porque para além de observadora eu era também estagiária. Apesar disso, por vezes tinha de me distanciar um pouco de alguma atividade de forma a não perder o foco na minha investigação e conseguir observar alguma situação pertinente.

Ou seja, para além de ter de me focar no grupo, em trabalhar com ele, desenvolver uma relação próxima e de confiança, tive de estar atenta às situações pertinentes para a minha investigação, que poderiam ir surgindo. Para além disso, tinha de ter o meu caderno de notas de campo à mão para conseguir registar essas situações, o que

também nem sempre era possível, assim sendo, algumas notas de campo não ficaram tão completas como eu gostaria, não descrevendo tão pormenorizadamente as situações.

Apesar dessas dificuldades, acredito que o trabalho de investigadora contribuiu bastante para a construção da minha identidade profissional, na medida em que me ensinou bastante sobre o questionar as minhas ações e a reflexão das mesmas, visando compreender se trabalho que me encontrava a realizar estaria a ser desenvolvido da melhor forma, ou se havia espaço para melhorias.

Se na creche, a equipa de sala era numerosa e nesse aspeto tinha mais oportunidades de escrever, observar e anotar, por outro lado ainda não estava completamente certa do que era importante e pertinente para o meu estudo. No jardim-de-infância, já indo um pouco mais focada senti algumas limitações em relação ao número de elementos da equipa, número de crianças do grupo e à quantidade de atividades que eram desenvolvidas diariamente. O jardim-de-infância apresentava um ritmo mais acelerado, de mais pressão, querendo com isto referir-me ao número de atividades desenvolvidas para dias festivos, e ainda os concursos em que a instituição participava.

Considero que a minha adaptação foi adequada nos dois locais de estágio. As equipas acolheram-me muito bem, mas julgo que a equipa de creche me envolveu mais no seu trabalho e nas rotinas da sala do que a equipa do jardim-de-infância. Entendo que isto se deve ao facto de a equipa de jardim-de-infância trabalhar junta desde o berçário e ter um trabalho de equipa já muito enraizado pode ter levado a que tivessem ações mais rotinizadas e que por vezes se esquecessem de partilhar algumas informações comigo. Apesar disso, não eram uma equipa que se fecha, querendo com isto dizer que tudo o que eu perguntasse, era respondido pela educadora e também pela auxiliar de educação.

Esta boa adaptação facilitou bastante o meu trabalho, deixando-me completamente à vontade para desenvolver as atividades dirigidas que preparei, ou até alguns momentos espontâneos que se desenrolaram a partir do interesse de algumas crianças. Apesar de me sentir à vontade, no estágio em creche não desenvolvi nenhuma atividade em parceria com os familiares das crianças, pelo que findo este primeiro

estágio já sabia à partida que o queria fazer em jardim-de-infância.

Aproveitando o trabalho que foi solicitado na unidade curricular de Didática da Educação de Infância II, incluí a participação dos pais no meu projeto. Essa inclusão tinha como uma das finalidades testar-me a mim própria, vendo como eu conseguiria lidar com o facto de ter de solicitar a participação dos pais, observar o interesse dos mesmos na participação de uma atividade realizada por uma estagiária e observar a resposta em relação à atividade.

Em relação às crianças, pretendi explorar com elas algo do seu agrado, que neste caso era os livros. Como me apercebi que as rimas lhes cativavam bastante a atenção, decidi utilizá-las. Com a construção do livro, pretendi que as crianças compreendessem as diferentes características dos seus colegas, abraçando a diversidade do grupo, que já se revelava bastante unido e cooperativo entre ele. Pretendi também elucidá-los para a importância da reciclagem e para os sentimentos de pertença e orgulho em relação ao trabalho que eles próprios desenvolvem.

Acredito que a boa relação da equipa de jardim-de-infância mantinha com as famílias facilitou o meu trabalho, levando à participação de quase todos os pais na atividade proposta. Em relação aos que não participaram, acredito que eu poderia ter feito algo mais no sentido da sua participação. Por exemplo, uma das crianças tinha pais de origem chinesa que ainda não compreendiam totalmente a língua portuguesa. Assim sendo, se eu tivesse tido mais tempo sei que poderia ter abordado a irmã dessa criança, que também frequentava a instituição, para solicitar a participação dos pais nessa atividade.

Para chegar a estas afirmações, tive de refletir sobre o trabalho que desenvolvi. A reflexão é crucial na ação educativa. Tal como nos diz (Nazai, 2004, p. 1) “(...) Faz-se necessário pessoas cada vez mais capazes de pensar de modo reflexivo a realidade na sua diversidade e complexidade, para a construção de uma prática educativa fundamentada, contrária àquela guiada pelo impulso, tradição e/ou autoridade”.

Após estes dois estágios e a elaboração deste relatório, sinto que consegui desenvolver mais o meu sentido reflexivo e a compreensão da sua importância na prática educativa. É importante que um educador reflita sobre as suas ações e sobre a

sua prática. É importante que se questione bastante e que encontre as respostas para as suas questões, de modo a poder analisar o que considera que pode mudar visando a melhoria da sua prática e consequentemente melhorar a aprendizagem e as experiências das crianças.

Após analisar o trabalho realizado nos dois contextos de estágio destaco algumas das minhas reflexões sobre as oportunidades que famílias e a creche e o jardim-de-infância utilizaram para se relacionar e comunicar:

Acolhimento: A manhã, para muitas famílias é uma altura complicada, que se transforma numa correria. A pressa de deixar as crianças na escola e correr para o trabalho é uma realidade presente no quotidiano de várias famílias. Mas este é um momento importante para trocar informações sobre a criança, alguma conquista, má disposição durante a noite ou até mesmo uma informação sobre alguma consulta a que a criança tenha de comparecer nesse dia ou semana. Existem também os casos contrários, em que há famílias que têm a manhã livre e ficam na sala durante um longo período de tempo chegando por vezes a perturbar a rotina das crianças;

Regresso à família: A tarde é outro momento propício a conversas informais entre estes dois parceiros. Mas tal como acontece de manhã, pode ser alvo de pressa dos familiares ou alguns podem ficar durante algum tempo numa conversa mais demorada com o educador ou outro elemento da equipa da sala. Neste período as conversas mais prolongadas têm menor probabilidade de afetar a rotina da sala, atingindo apenas o tempo do educador. Como o educador pretende esta parceria, será bom aproveitar este tempo para a consolidar;

Reuniões de pais (individuais ou de sala): A hora de atendimento aos pais para uma reunião particular, tem lugar num horário fixo num dia da semana e tanto podem ser os pais a marcar a reunião como esta pode surgir por necessidade do educador. Já as reuniões de pais com todos os pais das crianças da sala são marcadas antecipadamente e os pais são convidados a assistir e participar. Nestas reuniões os educadores apresentam a instituição, o seu regulamento interno, normal funcionamento e organização, informam as famílias dos horários, medidas de higiene e segurança, introduzem o projeto pedagógico e as atividades planificadas mas, também escutam as preocupações e dúvidas dos encarregados de educação (Rigolet S. A., 2006);

Épocas festivas das escolas: Em algumas escolas os pais são convidados a assistir às festas, noutras são convidados a ajudar nas decorações e organização noutras são convidados a participar, fazendo mesmo parte da festa. Algumas famílias podem interpretar estes convites como uma forma da escola se descartar do seu dever, em vez de olharem para eles como uma forma de inclusão da comunidade na escola. O certo é que a maioria das crianças fica feliz por ter os seus familiares presentes nestas alturas;

Plataforma Moodle e rede social Facebook: Esta é uma das mais recentes formas de manter o contacto. As famílias cada vez mais utilizam as tecnologias e esta foi uma forma que as instituições adotaram para a divulgação de informação aos encarregados de educação;

Cadernos com registos das crianças: Nestes cadernos encontram-se informações sobre a rotina das crianças, algumas narrativas sobre as suas conquistas, informações relevantes e por vezes até fotografias ilustrativas de alguma ação mais significativa das crianças. Nas instituições em que estagiei os cadernos servem também para comunicação escrita casa-instituição-casa, noutros servem apenas para comunicação instituição-casa. Estes cadernos são uma boa forma de manter os pais narrativa e visualmente informados do dia-a-dia na escola;

Visita e participação da família na sala: Nas instituições onde estagiei existe a abertura para os pais e familiares passarem uma manhã na sala com as crianças. É uma forma de os tranquilizar e poderem observar ativamente uma parte da rotina das crianças. Existe também a possibilidade de desenvolverem uma atividade com o grupo, como por exemplo ler uma história, ensinar uma tarefa, ou conversar com o grupo sobre algum assunto do seu interesse. Alguns pais são convidados pelos educadores, que têm em alguns deles a disponibilidade intelectual para alguma atividade mais específica de uma área que estes dominam, outros pais/famíliares são convidados pelas crianças que pretendem que os seus colegas os conheçam;

Contactos telefónicos: Os contactos telefónicos são normalmente associados a troca de informações nos casos de doença, acidente ou ausência de uma criança. São uma forma rápida de contactar os encarregados de educação ou a instituição sobre alguma informação de última hora. Apesar disso, assistia a um contacto telefónico em que a família partilhava com o educador a alegria de ver a criança a andar pela primeira vez.

Relembro aqui a minha pergunta de investigação-ação: “Como otimizar a relação com a família nos contextos de creche e jardim-de-infância?”, que foi o fio condutor de todo este relatório e do trabalho de investigação que desenvolvi nos estágios. Foi esta questão que me orientou na busca da compreensão e interpretação das concepções das educadoras no que diz respeito à relação com a família, às dinâmicas que consideram essenciais para cultivar e manter esta relação, o que atentam como dificuldades e que estratégias utilizam para ultrapassar essas dificuldades.

Assim, após todo o trabalho de observação, recolha de informação, tratamento da mesma, reflexão sobre as práticas e concepções das educadoras, acredito ter conseguido compreender algumas formas de otimizar a relação com a família. Observando as educadoras percebo que a comunicação é um dos pontos-chave para a construção das bases da relação entre as famílias e a creche e o jardim-de-infância. Um educador tem de ser um bom comunicador, tem de aprender a transmitir as suas ideias, ideologias e pontos de vista, fundamentando-os, tem de ter a capacidade de ver para além do óbvio e deve ter um grande sentido de compreensão das diferentes atitudes e ações provenientes dos familiares das crianças com quem lida no dia-a-dia.

O envolvimento das famílias no trabalho realizado nas salas e nas instituições também é bastante importante, se explorarmos os pontos fortes dos pais, “cada adulto (...) traz consigo aquilo que é e aquilo que sabe para o desenrolar da saga que é a prestação de cuidados e a educação infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 333), por isso permitir que vão até à instituição e contribuam com o que têm para dar é muito importante para se sentirem valorizados e ajuda bastante na construção da relação.

Abordando a relação dos contextos educativos com a família, pude aprofundar os meus conhecimentos em relação à sua importância. Sinto que de facto olhei para esta relação com outros olhos, tendo observado e analisados aspetos que provavelmente não iria levar em consideração, caso não tivesse escolhido este tema para a execução deste relatório. Assim, observei e refleti não só sobre as minhas práticas, mas também sobre as práticas das educadoras cooperantes e das equipas com as quais estagiei.

Era importante para mim aprofundar o conhecimento sobre este tema que se revela tão fulcral para o bem-estar das crianças. Uma boa relação entre os contextos educativos e as famílias é o ponto de partida para as crianças sentirem coerência nos

discursos de ambos, assim as crianças sentem-se seguras e apoiadas de ambos os lados. O que por vezes não acontece pois são colocadas em situações constrangedoras onde por vezes se deparam com os pais a queixarem-se de atitudes dos educadores ou vice-versa, educadores a queixarem-se de atitudes dos pais.

Tal como é referido por Dewey (1897 *in*, Hohmann & Weikart, 2011, p. 99) “A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”. Permitir que as crianças escolham a sua própria forma de executar determinadas ações também pode revelar-se uma forma de apoiar as ações das famílias, mostrando-lhes que reconhecem o trabalho que está a ser feito em casa com as crianças, e que o irão prosseguir na creche ou no jardim-de-infância.

É importante que os educadores queiram conhecer as famílias das crianças, as suas crenças e os seus costumes. Tentar conhecê-las melhor, mostra interesse, leva à partilha de experiências e é uma tentativa de compreensão dos diferentes costumes e hábitos familiares. Os benefícios prender-se-ão no facto das famílias verem que os educadores se interessam por elas o que irá ajudar na construção das parcerias entre as famílias e os contextos educativos.

Em suma, este relatório contribuiu bastante para a minha formação como futura profissional de educação. A pesquisa envolta em todo este processo, a consciencialização da importância da relação dos contextos educativos com as famílias, o ultrapassar de todas as dificuldades com as quais me deparei, toda a reflexão que fui obrigada a fazer para compreender e analisar as práticas educativas, as observações que fiz para entender as formas de relacionamento desejáveis com as famílias, tudo isto contribuiu para o meu crescimento e consciencialização sobre as exigências e desafios da profissão de educadora de infância.

Bibliografia

- Abreu, A. C. (2012). *A Importância da Cooperação Entre a Escola e a Família - Um Estudo de Caso*. Castelo Branco: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico - Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?* . Cadernos de Formação de Professores, nº1, pp. 21-30.
- Alves, M. (2013). *Dossier Pedagógico de Estágio em Creche*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alves, M. (2014). *Autoavaliação*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alves, M. (2014). *Didática da Educação de Infância II*. Setúbal: Trabalho para Didática da Educação de Infância II - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Alves, M. (2014). *Orientações Teóricas*. Setúbal: Trabalho Realizado para a Unidade Curricular de Seminários de Investigação e Projeto - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- António, A. S. (2011). Se Podes, Repara. Em Torno da Relação Entre a Escola e a Família. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação, SENSOS Nº1*.
- Basseadas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Inquéritos por Entrevista e por Questionário. Em H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Correia, M. d. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 N°2.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII n°2.
- Custódio, L., & Mata, L. (2012). *Autoconceito no Pré-Escolar: Comparações das crianças e as Heteropercepções dos Pais e Educadores*. ISPA - Instituto Universitário - Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (Set/Dec de 2010). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20 n°47.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família - A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Don Davies. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)*. Gráfica 2000, Lda.
- Ferreira, M. L. (2013). *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*. Setúbal: Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola Família no Pré-Escolar: Contributos para uma Compreensão*. Porto: Trabalho de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária - Universidade Fernando Pessoa.
- Gameiro, J. (1998). *Quem Sai aos Seus*. Edições Afrontamento.

- Gimeno, A. (2001). O Desempenho das Funções Básicas - Individualização. Em *A Família: O Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Henriques, M. E. (2009). *Relação Creche/Família: Uma Visão Sociológica*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância - Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júlia Oliveira-Formosinho, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Manual de Processos-Chave: Creche - 2ª edição Revista - Segurança Social, Instituto da Seguranaça Social, I.P.* (2010).
- Maranhão, D. G. (Jan/Abr de 2008). *Creche e Família: Uma Parceria Necessária*. Obtido em 10 de 2014, de SciELO: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>
- Marques, R. (1997). Envolvimento dos Pais e Sucesso Educativo Para Todos: O que se Passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. Em D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- ME-DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: MEDEB.
- Nazai, N. (2004). *O Pensamento Reflexivo e sua Práxis no Cotidiano Escolar: uma aproximação entre Dewey e Lipman*. Santa Maria, RS: I Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, M. S. (2010). *A continuidade educativa da Educação Pré-Escolar ao 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do

Ensino Básico - Universidade de Trás-os-Montes e alto Douro.

https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2101/1/msc_msrpimenta.pdf

Pombo, A. P., Lopes, F. C., Alves, M. H., & Santos, R. J. (2014). Viver em Sociedade. Em *A Descoberta da Sociologia - Módulos 1, 2, 3 e 4 - Ensino Profissional* (Vol. 3). Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigolet, S. A. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais - Como Criar Parcerias no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.

Silva, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da Investigação-Ação*. Instituto de Inovação Educacional.

Silva, M. I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família: Funções da Educação Pré-Escolar - Sua Evolução. Em G. Vilhena, & M. I. Silva, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: ME - Departamento da Educação Básica.

Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias. Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade - As Crianças Como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). Trabalhando com os Pais. Em B. Spodek, & O. Saracho, *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2010). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. S. (Org.), *Manual de Investigação em*

Educação de Infância (2ª Edição ed., pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Lei nº. 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de Fevereiro

Documentos Institucionais

Instituição-A. (2009). *Projecto Educativo*. Almada.

Instituição-B. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo*.

Instituição-B. (2013/2014). *Projeto Educativo*.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1.....	Pág. 81
Anexo 2.....	Pág. 85
Anexo 3.....	Pág. 89
Anexo 4.....	Pág. 90
Anexo 5.....	Contracapa

Anexo 1

Relatório de Estágio – Mestrado em Educação Pré-Escolar Inquérito por Questionário às Educadoras de Infância

No âmbito da realização do meu Relatório de Estágio para obtenção do grau mestre em Educação Pré-Escolar, venho por este meio solicitar a vossa participação neste inquérito, a fim de recolher informação pertinente sobre a **relação com as famílias**.

1. O que pensa sobre a relação com as famílias na creche/jardim-de-infância?

Educadora Instituição A: Relativamente à importância da relação escola/família não podemos esquecer que o nosso papel não é de substituição dos pais mas sim um complemento na educação das crianças, ambos com papéis distintos mas com a mesma finalidade – contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Torna-se imprescindível que esta relação seja de confiança, desenvolvendo um trabalho de parceria que implica um estabelecer de comunicação e colaboração.

Não faz sentido a relação família/escola se não residir no fato de que a educação e a realidade existencial se reportam ao mesmo sujeito – a criança

Educadora Instituição B: A relação das famílias na Creche e Jardim de Infância é extremamente importante pois os pais são os principais responsáveis na educação da criança, eles têm necessariamente um papel fundamental. A comunicação que estabelecemos com eles permite-nos em conjunto compreender e acolher a criança de forma a que esta se sinta segura. Muitas vezes ajuda a debater com os pais formas de procedermos, beneficiando as suas sugestões e até garantido o apoio no caso de se ter verificado algumas dificuldades.

2. O que é que o relacionamento com as famílias exige de si, enquanto educadora?

Educadora Instituição A: Como educadora procuro diariamente construir um relacionamento aberto com base no respeito, confiança como condição essencial para uma ação educativa participativa. Esta atitude exige uma observação constante das famílias e suas atitudes em contexto de sala, uma abertura e disponibilidade para ouvir, responder e aconselhar as famílias e procurar com elas estratégias para uma melhor adequação de atitudes e comportamentos relativamente à criança.

Educadora Instituição B: Em termos de exigência penso que é o normal, pois tenho contato com os pais diariamente. Sempre que é necessário tenho reuniões individuais, e como eles têm acesso à sala para explorar com os filhos tudo aquilo que é feito e até nos questionar caso seja necessário, não vejo que haja muita exigência.

3. Que estratégias utiliza para se relacionar com as famílias?

Educadora Instituição A: São várias as estratégias e depende do conhecimento da família e da abertura que esta tem em relação à educadora/escola.

Por princípio existem algumas estratégias fundamentais para criar confiança respeito e dar a conhecer às famílias qual o papel da educadora e de que forma esta pode contribuir para o desenvolvimento, bem-estar e segurança da criança. É importante que a educadora “se mostre” enquanto pessoa, consiga “descer” ao nível de cada família e compreender as diferentes famílias e suas realidades no grupo de crianças.

- Entrevista inicial com as famílias para um melhor conhecimento da criança e sua família;
- Reuniões de Pais;
- Participação ativa das famílias em projetos e atividades de sala;
- Momentos de avaliação do desenvolvimento e encontrar estratégias para possíveis dificuldades;
- Hora atendimento semanal para juntos educadores/família encontrar meios de alargar e enriquecer as situações de vivência/aprendizagem na escola.

Educadora Instituição B: Tal como respondi anteriormente não existem estratégias. Quando lhes peço a colaboração num projeto ou evento que seja necessário a participação deles eles não hesitam e participam, eles estão muito empenhados no trabalho que realizamos.

4. Quais os principais aspetos positivos e negativos que identifica na relação com as famílias?

Educadora Instituição A: São sempre muito mais os aspetos positivos do que os negativos. Dependem da forma como a educadora investe, age e avalia a sua ação com as famílias. Por vezes não é fácil quando existem famílias que não estão preparadas para contribuir, para questionar, mas cabe à educadora desmistificar a situação e respeitar os limites dessa família pois se existem pais mais colaborantes e interessados existem outros que pela sua forma de estar e ver a escola tem mais dificuldade. É um caminho longo mas que no final traz sempre algo muito importante: ***Sentir que as crianças e as famílias gostam de voltar no dia seguinte !!!!***

Como aspeto negativo é por vezes não existir uma separação saudável entre o papel da escola e o da família e no meio da confusão não se entender onde começa e acaba cada um

Educadora Instituição B: Aspetos positivos- Estarem presentes na educação dos seus filhos a disponibilidade para participarem naquilo que lhes é pedido, assistirem às reuniões de pais, festas, saídas em conjunto com pais filhos educadora, auxiliar e até estagiárias. Sentirem que podem questionar e que nós estamos lá para dar respostas.

Aspetos negativos- Talvez o fato de estarem tão à vontade que muitas vezes acabam por interferir quando estamos reunidos de manhã para planificarmos e eles que já estão a chegar tarde acabam por interromper, muitas vezes as crianças até chegam a comentar; “Outra vez!”. Este é realmente um aspeto negativo que faz alguma diferença quer para o grupo, quer para a criança que entra e sente que já estão reunidos ou a trabalhar.

5. Quais as suas maiores dificuldades na relação com as famílias?

Educadora Instituição A: A minha maior dificuldade é ver para além do que é visível e por vezes dou comigo a questionar certas atitudes e comportamentos de famílias que no seu jeito de ser tem todo o direito mas que eu como não tenho conhecimento não consigo alcançar.

Educadora Instituição B: A maior dificuldade foi quando iniciei este grupo em Creche, pois os pais não me conheciam nem os meninos e tivemos que nos ir integrando. Na altura os pais que já tinham os meninos no Berçário confiavam os filhos às colegas e até davam recados e eu depois ia busca-los para o pé de mim e eles foram adaptando-se eu quando para os meninos regressarem á família eu entregava-os e explicava como tinha corrido o dia. E assim foi durante uma semana depois foram-me conhecendo eles e os filhos e até hoje correu bem. Com os meninos que entraram de novo foi mais fácil os pais durante alguns dias fizeram a adaptação com os filhos, comigo e com a auxiliar.

6. Que estratégias acha que poderiam contribuir para ultrapassar essas situações?

Educadora Instituição B: A melhor estratégia é arranjarmos forma de envolver os pais no nosso trabalho e mostrar-lhes que podem confiar em nós assim que lhes transmitimos confiança, segurança tudo acaba por ficar mais fácil, eles ficam bem e os meninos também.

Anexo 2 – Planificação das atividades relacionadas com a elaboração do livro

Instituição B				
Sala: Educadora Cooperante: Estagiária: Mafalda Alves		Data: Grupo: 19 crianças		
Atividade:	Objetivos:	Recursos:	Procedimento:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> Escolha do colega a caracterizar Caracterização física/psicológica de um colega Procura de palavras que rimam 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a diversidade de características, suas e dos colegas; Apropriar-se das características do colega; Explorar palavras que rimam. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartões de atividades; Caderno de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apenas com uma criança, a partir dos cartões das atividades da sala, a criança irá escolher, aleatoriamente um cartão, que será correspondente ao colega que ela irá caracterizar; Já com as duas crianças, a criança que está a caracterizar, irá observar o colega, para ter uma perspetiva mais clara das suas características; Novamente sozinha com a criança, faremos a exploração de palavras que rimem, com o intuito de criar uma quadra que caracterize o colega. 	<p>Esta atividade demorou muito mais tempo do que aquele que eu tinha previsto, estendendo-se por quase um mês inteiro. Algumas crianças mostraram-se mais interessadas que outras e a maioria delas conseguiu encontrar rimas após as descrições dos colegas, outras procuraram inventar palavras. Faltou-me um elemento para registar a avaliação individual. E por vezes parei o trabalho com uma criança porque nesse dia essa criança não estava disposta a realizar a atividade.</p>

Instituição B

Sala:

Educadora Cooperante:

Estagiária: Mafalda Alves

Data:

Grupo: 19 crianças

Atividade:	Objetivos:	Recursos:	Procedimento:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “O Elefante Diferente”; • Exploração da profissão: escritor; • Registos escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a descoberta e a exploração do mundo das profissões; • Sensibilizar para a importância da profissão; • Fomentar o diálogo e a partilha de ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de registo. • História “O Elefante Diferente” • Registos do diálogo entre as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Num momento de grande grupo, fazer a leitura da história; • Conversar sobre a autora e ilustradora; • Questionar sobre o que fazem os escritores e como o fazem; • Desenvolver um diálogo em torno da profissão. 	<p>Várias crianças ainda se lembravam da escritora e até desta história que apenas tinham escutado uma vez, há uns meses atrás. Durante a histórias foram apontando várias rimas que escutavam, conseguindo identificar as palavras que rimavam.</p> <p>Durante o diálogo, as crianças foram explicitando as suas conceções em torno das escritores, dos ilustradores e até dos jornalistas. Conseguiram diferenciar que os escritores se podem apoiar na imaginação para as suas histórias, mas que os jornalistas se baseiam em factos verídicos para a produção das suas notícias.</p> <p>O facto de eu estar a conversar com as crianças e, a fazer o registo do que estas diziam em simultâneo, por vezes deu azo a algumas distrações.</p>

Instituição B

Sala:
Educadora Cooperante:
Estagiária: Mafalda Alves

Data:

Grupo: 19 crianças

Atividade: <ul style="list-style-type: none"> • Ordenação do livro por ordem crescente de idades; • Criação de um gráfico de idades. 	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar as crianças a compreender as diferenças temporais (mensais e anuais); • Noção de quantidade e número; • Ler e interpretar um gráfico. 	Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato de cada uma das crianças; 	Procedimento: <ul style="list-style-type: none"> • Em grande grupo, utilizando os conhecimentos das crianças em relação aos aniversários, perguntar quantas crianças têm três, quatro e cinco anos. • Realizar a contagem das crianças • Mostrar os autorretratos às crianças, ver se elas os identificam e pedir às crianças que os coloquem no gráfico (uma a uma) • Construir o gráfico • Analisar o gráfico 	Avaliação: <p>As crianças conseguiram compreender como seria organizado o livro, mostraram-se interessadas em participar na construção do gráfico. Mostraram que, no final, conseguiam interpretar o gráfico, após várias perguntas feitas por mim e pela educadora. Aproveitei o gráfico, para com cada criança realizar contagens. Algumas crianças ainda não fazem a correspondência biunívoca, outras mostram que ainda não sabem bem o nosso sistema de contagem.</p>
---	--	---	---	---

Instituição B

Sala:

Educadora Cooperante:

Estagiária: Mafalda Alves

Data:

Grupo: 19 crianças

Atividade:	Objetivos:	Recursos:	Procedimento:	Avaliação:
<ul style="list-style-type: none"> Reciclagem de papel 	<ul style="list-style-type: none"> Alertar para a importância da reciclagem e reutilização de materiais; Perceber as concepções das crianças; Trabalhar a organização aquando da realização de uma atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel Água Varinha mágica Alguidar Peneira 	<ul style="list-style-type: none"> Em grande grupo, falar sobre o porquê de irmos utilizar a reciclagem de papel, para a elaboração de um livro. Em pequenos grupos, elaborar a rasgagem do papel. Em pequenos grupos passar o papel com a varinha mágica. Em pequenos grupos, estender a massa de papel na peneira e colocar a secar. 	<p>A atividade não correu toda como planeei. Não tive a oportunidade de realizar a conversa em grande grupo sobre a reciclagem e a sua importância, para saber e registar as concepções das crianças em relação a este assunto. Pretendo realizar esta conversa posteriormente.</p> <p>Considero que consegui gerir bem a organização durante a atividade, tendo algumas dificuldades em relação à quantidade de papel necessário para fazer 19 folhas, pois nunca tinha feito reciclagem de papel.</p> <p>As crianças mostraram-se interessadas, e como tive de fazer a atividade por duas vezes (pois da primeira vez as folhas resultantes da reciclagem não foram as suficientes) foi possível que mais crianças participassem na atividade.</p>

Anexo 3 – Fotografias do projeto do livro



Anexo 4 – Fotografias do envolvimento das famílias



Ilustração 1 - Festa de anos



Ilustração 2 - Aula aberta de natação



Ilustração 3 - Visita de uns avós



Ilustração 4 - Festa de Natal com a participação dos pais



Ilustração 5 - Reunião de pais



Ilustração 6 - Participação de uma mãe na apresentação de um projeto



Ilustração 7 - Atelier de presépios